

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA FONCTION IDENTITAIRE :  
ÉTUDE DES PROCÉDÉS DE FORMATION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE

/

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR  
CHANTAL PROVOST

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

S'intéresser à l'identité collective au Québec n'est pas une mince tâche. Devant une réalité sociologique et démographique constamment changeante, il est difficile de ne pas s'interroger sur ce qu'il adviendra de l'idée d'une collectivité. D'autant plus dans un contexte où le fardeau repose en partie sur le dos des écoles québécoises. Les éducateurs et particulièrement les enseignants des sciences sociales se voient confier un mandat flou, épineux, complexe; contribuer à forger l'identité collective des élèves. Comment se fait-il alors que dans les orientations actuelles et celles jadis exprimées, l'histoire scolaire n'arrive pas à formuler des indications explicites en matière de formation identitaire ?

Les débats actuels entourant la formation identitaire en regard de l'histoire laissent à penser qu'il s'agit peut-être là de la quadrature du cercle. Dans la mesure où l'histoire nationale engendre la définition, voire la simple énonciation d'un « nous », le passé collectif est tantôt empreint de préoccupations politiques, tantôt l'objet d'une fascination, d'une célébration, voire d'une sacralisation. Que faire alors des orientations curriculaires ?

Dans le cadre de la nouvelle réforme et dans la foulée du Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire, les recommandations qui y ont été établies laissent planer une certaine perplexité dans les milieux scolaires. De prime abord, est-il possible d'arriver à atteindre ces objectifs concernant la socialisation des élèves, et deuxièmement comment outiller et aménager des stratégies pédagogiques pour les praticiens ? Nous sommes donc préoccupés par cette réalité clairement exposée dans les programmes d'études, mais également par ce non-dit concernant la pratique en classe face à de telles finalités.

Dans cette recherche, nous entendons questionner les pratiques pédagogiques en cause et constater leur influence sur la constitution de repères identitaires des élèves. Pour ce faire, nous proposons d'abord un travail de conceptualisation de l'identité collective et un survol des pratiques pédagogiques relatives à l'identité. Puis, par une enquête sur le terrain,

cette recherche exploratoire tentera de fournir un nouvel éclairage sur cette fonction sociale de l'histoire scolaire.

Ce projet ambitieux n'aurait certainement pas été possible sans la contribution et le support de plusieurs personnes. D'abord, je tiens à remercier le professeur Robert Martineau pour m'avoir inspiré ce projet et ouvert la voie à la recherche fondamentale. Son soutien et ses conseils me furent très précieux tout au long de cette aventure. Je tiens également à remercier des gens qui ont su me guider concernant le traitement des données; Monsieur Bertrand Fournier du Service de Consultation en analyse de données de l'UQÀM et Monsieur Gilles Thibert pour leurs judicieux conseils.

Une pensée tout particulière va évidemment aux participants à ce projet. Ces enseignants qui ont donné généreusement de leur temps et qui ont voulu partager leur réflexion. Il va sans dire que je remercie tout autant les élèves, grands collaborateurs de cette enquête. À cet effet, je remercie les personnes m'ayant permis de solliciter ces enseignants : conseillers pédagogiques, membres de la SPHQ, employés du ministère de l'Éducation, responsables des commissions scolaires. Il va sans dire que j'ai bénéficié de mille et un concours et appuis qu'il est impossible de rappeler ici.

Finalement, ma reconnaissance va également à mon conjoint pour son aide et son soutien dans la réalisation de ce projet. Je remercie également les membres de ma famille, pour leur confiance et leurs encouragements.

## TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
Une fonction traditionnelle .....	1
Entre mémoire et histoire .....	2
Quelle fonction pour l’histoire scolaire ? .....	3
Questions pour une réforme amorcée .....	4
CHAPITRE I .....	6
PROBLÉMATIQUE .....	6
1.1 Le problème .....	7
1.1.1 L’enseignant (e) d’histoire nationale .....	9
1.1.2 La formation identitaire des élèves : socialisation et savoir .....	11
1.2 Le contexte du problème .....	13
1.2.1. Identités plurielles et nouveaux espaces identitaires .....	15
1.2.2 Mode régressif et défensif des identités collectives .....	18
1.2.3 Rapport affectif au monde .....	20
1.2.4 Usages du passé et de l’histoire .....	21
1.2.5 Le temps présent .....	22
1.2.6 Le temps de la mémoire .....	23
1.2.7 Le défi identitaire québécois et canadien .....	25
1.2.8 L’enseignement de l’histoire au Québec et au Canada .....	29
1.3 Questions générales de recherche .....	33
1.4 Les objectifs de recherche et la démarche suivie .....	33
CHAPITRE II .....	36
CADRE THÉORIQUE .....	36
2.1 L’identité .....	37
2.2 L’identité collective .....	40

2.2.1 L'identité collective comme rapport altérité	44
2.2.2 L'identité collective comme représentation du groupe	46
2.2.3 L'identité collective comme rapport à la mémoire	47
2.2.4 L'identité collective comme moteur de la participation sociale	49
2.2.5 L'identité collective comme fondement de l'appartenance	50
2.2.6 L'identité collective comme «stratégies identitaires»	51
2.2.6.1 La stratégie de la «nomination»	52
2.2.6.2 La stratégie d'appel à la tradition	53
2.2.6.3 La stratégie de l'authenticité/inauthenticité	54
2.2.6.4 Les stratégies de l'exagération	55
2.2.6.5 La stratégie du «stéréotype»	55
2.2.6.6 La stratégie du rejet sélectif	56
2.2.6.7 La stratégie de «l'empathie assimilatrice»	57
2.2.6.8 La stratégie de la différenciation	58
2.3 Les profils identitaires	58
2.3.1 Le profil primordial	61
2.3.2 Le profil civique	67
2.4 La classe d'histoire : lieu de construction stratégique de l'identité collective	71
2.5 L'influence de l'enseignement de l'histoire sur la construction de l'identité collective des jeunes	73
2.6 Deux registres d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire	76
2.6.1 Le registre émotif	83
2.6.2 Le registre rationnel	96
2.7. Résumé de la démarche de recherche et hypothèse centrale	104
CHAPITRE III	106
MÉTHODOLOGIE	106
3.1 Procédure générale	106
3.2 Les variables de la recherche	108
3.3 Échantillonnage	109
3.4 Déontologie	109
3.5 Construction des instruments de mesure	110

3.5.1 Le questionnaire pour enseignants .....	110
3.5.2. La section relative au profil identitaire des élèves .....	113
3.5.3 La section relative à l'enseignement reçu .....	117
3.6 Validation des instruments de mesure .....	119
3.7 Administration des questionnaires .....	120
CHAPITRE IV .....	129
LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	129
4.1 Feedback et taux de participation .....	129
4.2 Résultats des enseignants .....	130
4.2.1 Caractéristiques générales et professionnelles .....	130
4.2.2 Les variables et les items du questionnaire enseignant .....	132
4.2.2.1 Conceptions de la finalité de l'histoire nationale .....	134
4.2.2.2 Conceptions de l'histoire comme discipline .....	134
4.2.2.3 Conceptions relatives aux pratiques pédagogiques .....	135
4.2.2.4 Conceptions relatives à l'apprentissage en classe d'histoire .....	137
4.3 Le questionnaire pour élèves .....	138
4.3.1 Présentation de l'échantillon .....	138
4.3.2 Présentation du questionnaire pour élèves : première partie .....	141
4.3.2.1 Présentation des résultats : le profil identitaire primordial .....	146
4.3.2.2 Présentation des résultats : le profil identitaire civique .....	151
4.3.3 Les variations en cours d'année .....	161
4.3.3.1 Variation au profil primordial .....	161
4.3.3.2 Variation au profil civique .....	163
4.3.3.3 Variation des résultats par moyenne de groupe .....	164
4.4 L'enseignement reçu : description et analyse des résultats .....	168
4.5 Résultats des analyses corrélatives, partie élèves .....	177
4.5.1 Les hypothèses centrales de la recherche .....	178
4.5.2 Corrélations par dimensions de l'identité collective et par items du questionnaire pour élèves .....	180
4.5.3 Résultats des analyses corrélatives, partie enseignants .....	185

4.5.4 Corrélations entre les conceptions des enseignants et des dimensions de l'identité collective des élèves.....	188
4.6 Limites de la recherche.....	190
CONCLUSION .....	195
Un problème concernant les fonctions sociales de l'histoire .....	195
Un encadrement théorique et méthodologique.....	196
Des résultats : limites et quelques indications .....	197
Pertinence et contribution de la recherche.....	198
APPENDICE A .....	200
APPENDICE B .....	204
APPENDICE C .....	205
APPENDICE D .....	212
APPENDICE E.....	220
BIBLIOGRAPHIE .....	221



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Deux systèmes de traitement de l'information .....	77
2.2 Deux modes de raisonnement chez les adolescents.....	78
2.3 Deux registres d'enseignement et d'apprentissage.....	104
3.1 Le devis de recherche.....	107
3.2 Les variables de la recherche.....	108
3.3 Consistance interne de l'instrument de mesure.....	115
3.4 Échéancier: validation et administration des instruments de mesure.....	121
3.5 Cotation des items par profil identitaire.....	122
3.6 Scores et cotation maximale pour les items du registre rationnel .....	124
3.7 Scores et cotation maximale pour les items du registre émotif.....	124
3.8 Scores et cotation maximale pour les items du registre rationnel, questionnaire pour enseignants.....	127
4.1 Années d'expérience à titre d'enseignant(e) d'histoire.....	131
4.2 Formation de base des enseignants participant à l'enquête.....	132
4.3 Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour enseignants(es).....	133
4.4 Écoles participantes à notre enquête.....	139
4.5 Répartition des répondants selon le lieu de naissance du père et de la mère.....	140
4.6 Répartition des répondants selon la langue parlée à la maison.....	141
4.7 Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour élèves, première partie : l'attachement aux espaces identitaires.....	142
4.8 Fréquence et pourcentage des réponses aux items du questionnaire pour élèves : profil primordial, 1ère passation.....	147

4.9	Fréquence et pourcentage des réponses aux items du questionnaire pour élèves : profil civique, 1 <sup>ère</sup> passation.....	153
4.10	Fréquence et pourcentage des réponses aux items du questionnaire pour élèves, profil primordial, 2 <sup>e</sup> passation.....	157
4.11	Fréquence et pourcentage des réponses aux items du questionnaire pour élèves, profil civique, 2 <sup>e</sup> passation.....	159
4.12	Variation des scores par groupe durant l'année selon les profils identitaires.....	166
4.13	Fréquences et pourcentages des réponses aux items concernant l'enseignement reçu.....	169
4.14	Fréquence et pourcentages aux items 63a à 66 du questionnaire pour élèves, enseignement reçu.....	175
4.15	Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et la variation moyenne au profil primordial des élèves durant l'année.....	178
4.16	Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et la variation moyenne au profil civique des élèves durant l'année.....	179
4.17	Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et les dimensions de l'identité collective des élèves, profil primordial.....	180
4.18	Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et les dimensions de l'identité collective des élèves, profil civique.....	181
4.19	Corrélation entre l'item 47 et deux dimensions de l'identité collective.....	182
4.20	Corrélation entre l'item 50 et une dimension de l'identité collective.....	183
4.21	Corrélation entre l'item 51 et la dimension stratégie identitaire, profil civique.....	183
4.22	Corrélation entre l'item 55 et la dimension de la participation social, profil primordial.....	184
4.23	Corrélation entre l'item 59 et la dimension rapport à la mémoire, profil primordial.....	184
4.24	Corrélation entre les conceptions des enseignants d'histoire et les caractéristiques socio-professionnelles.....	185
4.25	Corrélation entre les années d'expérience et deux items du questionnaire enseignant.....	186
4.26	Corrélation entre l'échelle de rationalité et les sous-variables du questionnaire enseignant.....	187

4.27	Corrélation entre la question 1 du questionnaire enseignant et des dimensions de l'identité collective des élèves.....	189
4.28	Corrélation entre l'item 5 du questionnaire enseignant et la dimension participation sociale, profil primordial.....	189

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Schéma de notre indice de rationalité.....	125
4.1	Pourcentage des tendances émotives et rationnelles par registre d'enseignement.....	138
4.2	Répartition de l'échantillon par régions du Québec.....	139
4.3	Variation moyenne des scores par classe entre le pré-test et le post-test par profils identitaires.....	165

## RÉSUMÉ

Au Québec, la formation d'un identitaire collectif est soumise à de multiples enjeux : identités plurielles et multiplication des espaces identitaires, culte du passé et mémoire collective, question nationale et fragilisation des récits nationaux, etc. Dans ce contexte, les nouveaux programmes d'histoire au secondaire ont pour objectif, entre autres choses, de développer une conscience citoyenne en s'appuyant sur un enseignement de l'histoire orienté vers une démarche historique. Les concepteurs des nouveaux programmes croient en effet que la figure de la citoyenneté apparaît comme la plus rassembleuse pour construire un projet collectif fécond. Il y a alors lieu de se demander si les grandes orientations de la présente réforme ont une résonance dans les classes d'histoire nationale du Québec. D'une part, quels rapports entretiennent les enseignants d'histoire avec la fonction identitaire de l'histoire scolaire, et d'autre part, quelles sont les implications possibles de telles conceptions sur la constitution de repères collectifs des jeunes.

Ce mémoire, qui fait appel à un cadre théorique multidisciplinaire, vise donc à analyser si des pratiques pédagogiques et didactiques données peuvent avoir les impacts souhaités sur la formation d'une telle conscience citoyenne chez des élèves de quatrième secondaire. De nature exploratoire, cette recherche se veut à la fois théorique et empirique. À partir d'une démarche quantitative, elle porte sur l'examen des pratiques de quelques enseignants du Québec et sur les conceptions des élèves de leur identité collective. Les résultats obtenus révèlent que les enseignants préconisant une démarche d'enseignement et d'apprentissage rationnel favorisent la consolidation d'un profil plus civique de l'identitaire collectif chez les jeunes. Par contre, le parcours identitaire des jeunes durant une année scolaire nous indique la progression de deux pôles d'identité; un pôle primordial et un pôle civique.

Mots clés : identité/citoyenneté, histoire scolaire, histoire nationale, didactique, enseignement secondaire, jeunes.

## INTRODUCTION

Le passé pourra contribuer tant à la constitution de l'identité, individuelle ou collective qu'à la formation de nos valeurs, idéaux, principes — pourvu que nous acceptions que ces derniers soient soumis à l'examen de la raison et à l'épreuve du débat, plutôt que de vouloir les imposer simplement parce qu'ils sont les nôtres.

Tzvetan Todorov<sup>1</sup>

### Une fonction traditionnelle

Le passé est-il une source importante d'identité ? Plusieurs auteurs répondront d'emblée que oui. Il faut se rappeler, note Enrique Florescano, que dans ses premiers balbutiements, l'histoire «s'est d'abord appliquée à doter les regroupements humains d'identité, de cohésion et de sens collectif.<sup>2</sup>» Traditionnellement, souligne-t-il, l'histoire permettait de dépeindre le collectif comme une entité naturelle, ayant un caractère et une destinée particulière. Ici au Québec, les orientations curriculaires faisaient clairement foi de cette fonction identitaire. Le programme de 1961 nous indique que l'enseignement de l'histoire devait «illustrer le miracle de survivance et de rayonnement de notre peuple, en même temps qu'à cultiver un patriotisme sain, fort, sympathique, conquérant [...]»<sup>3</sup>. Empreinte d'une vision romantique, les récits de cette histoire servaient avant tout à rappeler aux individus le parcours de leurs ancêtres tantôt dans ses triomphes tantôt dans ses deuils.

---

<sup>1</sup> Tzvetan Todorov, «La vocation de la mémoire.», *Cahiers français*, no.303, juillet-août 2001, p.7.

<sup>2</sup> Enrique Florescano, «La fonction sociale de l'histoire», *Diogene*, no.168, Octobre-décembre 1994, p.44.

<sup>3</sup> Gouvernement du Québec, *Programmes d'études des écoles secondaires*, 1961, p.201.

## Entre mémoire et histoire

Il semble pertinent de s'interroger sur le rapport des individus à leur histoire, d'autant plus que la question est de savoir si au regard de l'identité des groupes on doit s'en remettre à l'histoire ou à la mémoire collective ? Signe des temps, à l'occasion d'un de ses récents congrès<sup>4</sup>, l'Institut d'histoire de l'Amérique française a choisi d'explorer les paramètres de l'identité et de la mémoire. Ce choix n'était pas fortuit. Les constructions et les modulations de l'identité tiennent en effet une place particulière dans notre univers littéraire et culturel et les liens qu'entretiennent la mémoire et l'histoire avec l'identité demeurent au cœur des recherches de plusieurs historiens. De plus, les contextes sociopolitiques et culturels ne sont pas sans alimenter la question. À cet égard, l'histoire et son enseignement au Canada possèdent leurs propres défis. D'une part, la construction d'un récit collectif ne doit-elle pas répondre des diverses communautés, des origines à la fois française et anglaise, de la place particulière du Québec dans le partage des pouvoirs et des héritages ? D'autre part, la construction d'une mémoire historique se heurte aussi à la multiplication des repères sociaux et des mémoires collectives. Il va sans dire que la mémoire et l'histoire définissent des rapports au temps fort différents. La mémoire s'apparente au vécu des groupes, à ce lien affectif au passé. L'histoire comme entreprise de sens et comme mode singulier de connaissances porte davantage à un travail de mise en perspective. En ce sens, il n'est pas inutile de rappeler, comme l'a si justement montré Nora, que si la mémoire collective divise, la mémoire historique unit<sup>5</sup>. Déjà au cœur des préoccupations de la pratique historienne, les demandes sociales interfèrent entre un «discours démystificateur, à la fois documenté et rationnel<sup>6</sup>» et une contribution à former une conscience historique et mémorielle. En outre, la question identitaire pose problème au sein de la discipline historique au Canada où elle ne fait

---

<sup>4</sup> 55<sup>ème</sup> Congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, *Identités et mémoire*, du 17 au 19 octobre, Sherbrooke 2002.

<sup>5</sup> Pierre Nora, *Les lieux de mémoire. Tome I: La République, Tome I*, Paris, Gallimard, 1984, p. 27-34.

<sup>6</sup> François Bédarida, «La responsabilité sociale de l'historien», *Diogène*, no.168, Octobre-Décembre 1994, p.4.

pas consensus. En filigrane, une question y anime les débats : quelle histoire nationale pour quelle construction du « nous » collectif ?

Quelle fonction pour l'histoire scolaire ?

Ces débats se répercutent aussi dans le champ de l'histoire scolaire. À tout le moins, il y a quelque chose d'universel se posant dans ce problème ici et ailleurs ; que faire de cette fonction traditionnelle de l'enseignement de l'histoire ? Comme le soutient Joseph A. Diorio :

A century and less ago the status of history was different. Then it was seen as one of the school subjects more conducive to the moral training of young people, and it held a correspondingly important position in the curriculum. In America, training in morals was listed as one of the primary reasons for teaching history. In Britain, history as the "nursery of patriotism and public virtue". In New Zealand the acquisition of "moral strength resulting from...the contemplation of the motives and conduct of men and women of heroic mould and of great deeds and mighty movements" was included among the benefits to be gained by students of history in secondary schools.<sup>7</sup>

Nicole Ailleu<sup>8</sup>, dans un article portant sur l'épistémologie de l'histoire scolaire, soutient qu'il existe une interaction entre les différentes fonctions sociales de l'histoire scolaire. La classe d'histoire met en scène des pratiques sociales, soit l'atteinte d'habiletés telles que l'esprit critique, la recherche documentaire, un éclairage du présent. Elle est aussi l'occasion de maîtriser des notions et des concepts, de développer une capacité analytique, langagière, écrite, soit un ensemble de savoirs authentifiés. Mais la classe d'histoire demeure aussi le lieu où on interroge un ensemble de valeurs choisies, et qui par là s'effectue une construction et une nomination d'un identitaire historique. Une forme de dialogue ouvert entre prédécesseurs et contemporains où s'entremêlent les notions de continuité, d'universalité, de rupture, de changement, etc. Quelle part doit prendre cet apprentissage des

---

<sup>7</sup> «The Decline of History as a Tool of Moral Training», *History of Education Quarterly*, vol.25, no.1/2, été 1985, p.71.

<sup>8</sup> Nicole Ailleu, «De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire», dans Michel Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, coll. Pédagogies, ESF éditeur, 1995, p.151.



valeurs et sous quelle forme ? Au demeurant, l'histoire sert-elle à fournir des éclairages ou des certitudes ?

#### Questions pour une réforme amorcée

Au moment où les concepteurs du nouveau programme d'histoire annoncent que cette discipline sera jointe à l'éducation à la citoyenneté, il s'avère pertinent de s'interroger sur les finalités et les retombées de l'éducation historique. Pour certains, s'interroger sur la question, c'est faire le constat d'un échec. «History fails to tell students their national story and to instill in them a sense of national identity and pride», écrit Ken Osborne<sup>9</sup>. Pour d'autres, il faut revoir la manière dont on enseigne l'histoire et surtout la manière dont on l'aborde pour aider les élèves à se former une identité. Christian Laville souligne à ce propos :

Alors que l'enseignement de l'histoire est dit, dans la plupart de nos pays, destiné à développer chez les élèves les capacités dont le citoyen a besoin pour participer socialement de façon autonome et réfléchie, encore souvent en réalité l'enseignement de l'histoire est réduit à un récit fermé, destiné à mouler les consciences et à dicter les allégeances et les comportements.<sup>10</sup>

Est-ce en effet le cas dans les classes d'histoire du Québec ? Quel est le rôle de l'enseignant dans cette éducation par le passé ? Quel rapport au passé doivent-ils favoriser ? Les récentes orientations de programme laissent à croire, comme l'écrivait Jean Chesneaux, que «l'histoire, c'est un rapport actif au passé.<sup>11</sup>» Au sens où nous pouvons interroger nos valeurs et nos sources d'identification comme on interroge le passé.

---

<sup>9</sup> «Catalyst or Caterpillar ? On the State of History in Canada», *Canadian Social Studies*, vol.34, no.2, 2000, p.17.

<sup>10</sup> «La Guerre des récits : débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire», dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'histoire et ses fonctions, une pensée et des pratiques au présent*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.162.

<sup>11</sup> *Du passé faisons table rase ?* Paris, F. Maspéro, 1976, p.17.

C'est dans ce contexte que se pose l'objet de la présente recherche, à savoir le lien entre la formation de l'identité collective et l'histoire scolaire. La recherche qui suit est de nature exploratoire. Faisant état des grandes réflexions qui animent le débat entourant la fonction identitaire de l'histoire scolaire, cette recherche se veut à la fois théorique et empirique. D'abord, par l'analyse et la compréhension des études relatives à la construction de l'identité collective et par les écrits concernant l'influence de la classe d'histoire sur cette formation. Ensuite, par une enquête sur le terrain auprès d'élèves de quatrième secondaire au Québec, afin de fournir un éclairage sur les implications possibles de l'enseignement reçu sur la formation identitaire des ces derniers.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Durant la décennie de 1960, les responsables au ministère de l'Éducation voulaient réformer l'enseignement de l'histoire afin de recentrer cette discipline vers ce qu'on a appelé une «pensée historique».<sup>1</sup> À travers ce souci de formation à une méthode et au développement d'un sens critique, la révision du programme d'études d'histoire entraîna aussi un nouveau regard sur la formation civique des jeunes. Dans la foulée de la réforme scolaire actuelle, le ministère de l'Éducation du Québec propose des orientations en continuité avec ce qui fut jadis exprimé. En effet, si le terme citoyenneté a pris le pas sur le terme civisme, il n'en demeure pas moins qu'il revient à l'école de veiller à la formation des futurs citoyens. À l'heure actuelle, dans la proposition du programme d'études du domaine de l'Univers social<sup>2</sup>, il est spécifié : «La mission de l'école secondaire comprend donc un volet essentiel qui est d'accompagner les jeunes dans leur quête d'identité et dans la recherche d'une voie qui convienne à leurs aspirations et à leur potentiel.<sup>3</sup>» Sur l'aspect particulier de la

---

<sup>1</sup> Dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, on peut y lire : «La connaissance du passé habitue l'intelligence à saisir la notion de temps, de siècle, de génération, mais aussi la notion de temps historique [...]» p.147 On poursuit en soulignant que : «[...] l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects des éléments d'un problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations.» p.147. En somme, on indique que : «L'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes.» p.150. Voir *Les structures pédagogiques du système scolaire. B- les programmes d'études et les services éducatifs*, Tome II, 1964.

<sup>2</sup> Le domaine de l'Univers social est défini de manière générale comme «l'ensemble des réalités associées à l'existence des communautés humaines», MÉQ, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1<sup>er</sup> cycle : le domaine de l'univers social*, 2002, p.2. Ce programme d'études regroupe les disciplines de l'histoire et de la géographie, fournissant ainsi à l'élève une étude de la réalité sociale avec les perspectives du temps et de l'espace.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.5.

construction de la conscience sociale et citoyenne, on précise : «[qu'] elle [cette conscience] repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs [...].<sup>4</sup>» Ainsi, il revient à l'école de veiller à la construction des identités individuelles, mais aussi collectives. Sur cet enjeu de formation, l'enseignement de l'histoire est particulièrement sollicité. Il convient donc de s'interroger sur le traitement de la fonction identitaire de l'histoire à l'école secondaire. Dans les lignes qui suivent, nous proposons d'abord de circonscrire le problème autour de deux paramètres, d'une part, le rôle de l'enseignant(e) d'histoire et des pratiques éducatives préconisées, et d'autre part, la formation des profils identitaires chez les élèves de quatrième secondaire. Nous exposerons ensuite le contexte général de la construction des identités aujourd'hui. Les défis particuliers posés à l'enseignement de l'histoire nationale au Québec et au Canada seront ensuite expliqués. Enfin, seront présentés les questions et les objectifs de cette recherche.

### 1.1 Le problème

La fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire était jadis inscrite clairement dans les objectifs des programmes scolaires. Cet enseignement devait permettre le développement d'un identitaire largement national et patriotique, tout en étant le véhicule d'une éducation morale.<sup>5</sup> Le programme actuel d'histoire du Québec et du Canada, en vigueur dans les écoles secondaires du Québec depuis 1982, mentionne que : « l'élève de quatrième secondaire entre dans cette phase de l'adolescence qui se caractérise par une recherche plus grande d'une identité individuelle et collective [...] » ; plus loin, on y lit que : « l'histoire devrait l'aider à découvrir l'enracinement de ces dernières [les appartenances sociales] dans le temps et, graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient », et que « sa démarche doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité ». Finalement, on précise que : « [...] c'est à l'enseignant que revient

---

<sup>4</sup> *Ibid*, p.2.

<sup>5</sup> Dans le programme d'histoire du Canada de 1959, les thèmes récurrents sont : les origines canadiennes-françaises (caractères distinctifs), le patriotisme, la fierté, le projet apostolique, servir son pays. Quant au maître de classe, sa pédagogie est centrée sur la narration propre à « frapper l'imagination, à toucher les cœurs... » dans Département de l'instruction publique, *Programmes d'études des écoles élémentaires : Histoire du Canada*, Gouvernement du Québec, 1959, p.483.

l'initiative de faire ressortir la dimension affective inhérente au contenu cognitif du programme.<sup>6</sup>» Malgré cette reconnaissance de la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire, le traitement de cette dernière demeure largement implicite et à la discrétion des enseignants. Sur le point précis des apprentissages d'ordre affectif, les orientations du ministère laissent croire qu'il revient l'entière tâche à l'enseignant d'évaluer l'atteinte des objectifs en termes de «valeurs, attitudes et intérêts». Comme le rappelle Jean-Pierre Charland quant aux indications du ministère à cet effet, «en raison des finalités de l'éducation scolaire, des multiples variantes de la pratique pédagogique et de l'évidente subjectivité d'une telle évaluation, c'est à l'enseignant d'établir les critères permettant de porter les jugements qui s'imposent dans ce domaine, de façon équitable et nuancée.<sup>7</sup>» De plus, bien que la construction de l'identité soit soulignée dans les enjeux de la formation souhaitée, elle y cohabite avec la nécessité de développer chez les jeunes la pensée critique ainsi que la capacité de faire des choix et de pouvoir s'informer. Loin d'être passées sous silence ces dernières années, les finalités relatives à la formation historique demeurent toujours d'actualité.<sup>8</sup> Plus encore, certains diront que l'histoire nationale demeure largement politisée et contextuelle.<sup>9</sup> Comme s'interroge Ken Osborne:

---

<sup>6</sup> MEQ, Programme d'études, *Histoire du Québec et du Canada*, 4<sup>e</sup> secondaire, avril 1982, p.11. et 13.

<sup>7</sup> MEQ programme d'études de 1982 cité par Jean-Pierre Charland dans *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p.8.

<sup>8</sup> Voir le rapport déposé par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

<sup>9</sup> Ici et ailleurs, la politisation de l'histoire demeure un enjeu. Comme le soutiennent Robert Phillips et ses collègues : «History is controversial because it is inextricably linked to notions of cultural transmission, heritage and national identity and this partly explains why governments have sought influence over the history curriculum in schools.» Voir «Four Histories, One nation ? History teaching, nationhood and a British identity », *Compare*, vol.29, no.2, 1999, p.153. Christian Laville décrivait aussi plusieurs cas dans le monde où l'enseignement de l'histoire se trouvait au cœur des débats politiques. Voir «À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle», *Traces*, vol.38, no.4, novembre-décembre 2000, p.18-26.

Should the teaching of history be related to the practice of citizenship and, if so, how should citizenship be defined ? Should history be, at least in schools, a vehicle for the formation of national identity ? Can a national identity be defined — and should it be and by whom ? Should history schools be celebratory and consensual or analytical and critical ? <sup>10</sup>

Question fort pertinente en effet : est-ce que l'histoire scolaire doit célébrer le passé ou développer une pensée critique face à celui-ci ? Malgré que les orientations des programmes d'études laissent croire à une fonction davantage critique, quel est le mandat que les enseignants d'histoire ont choisi de préconiser aujourd'hui ? Aussi, n'est-il pas légitime de se demander comment l'enseignement de l'histoire s'acquitte de ces fonctions et comment il peut y parvenir dans le contexte socioculturel et politique aujourd'hui.

#### 1.1.1 L'enseignant (e) d'histoire nationale

Pour répondre à de telles questions, il convient de s'attarder au rôle de l'enseignant dans la formation de l'identité collective des élèves. Suivant les orientations des programmes d'études, l'école comme institution, et l'enseignant comme producteur d'un discours et de pratiques, peuvent s'avérer des acteurs significatifs dans la construction d'une telle identité. Comme le souligne Dominique Borne : «Les enseignants et la manière dont ils sont formés sont plus importants que les programmes et plus capitale encore la cohérence de la mission que la nation leur assigne.<sup>11</sup>» Car dans la mesure où l'implicite du programme d'études est interprété et mis de l'avant par l'enseignant, il s'avère pertinent de s'interroger sur la nature des conceptions qui les animent et des pratiques pédagogiques qu'elles fondent. D'autant plus qu'on soutient que dans une formation d'éducation à la citoyenneté, formation accolée à la discipline historique dans la présente réforme, l'enseignant se doit d'être à l'image des principes qui alimentent son discours et de ceux que l'école véhicule. Aussi, écrit François Audigier :

---

<sup>10</sup> Ken Osborne, «“Our syllabus has us gasping”: History in Canadian Schools: Past, Present and Future», *Canadian Historical Review*, vol.81, no.3, 2002, p.407.

<sup>11</sup> Dominique Borne, «Communauté de mémoire et rigueur critique», *Autrement*, no.150-151, 1995, p.133.

La réalité de l'éducation à la citoyenneté au quotidien dépend donc beaucoup de l'image de l'enseignant, en tant que personne, donne à ses élèves du comportement qu'il convient d'avoir face aux autres, mais aussi du fonctionnement pédagogique qu'il instaure à chaque instant de la vie de la classe [...].<sup>12</sup>

Le programme de formation de l'école québécoise ne suggère pas seulement que celle-ci ait pour tâche d'accompagner l'élève dans un processus de socialisation et par là de l'orienter dans la constitution de ses repères identitaires, on y souhaite aussi que le modèle à suivre soit celui du «citoyen responsable». Dès lors, la citoyenneté est mise de l'avant comme figure identitaire et demeure au cœur des finalités éducatives des disciplines comme l'histoire. Comme le précise Nathalie Amoudru :

Ce phare de la citoyenneté donné comme guide au bateau qui cherche sa route est un point de repère précieux. Mais, souligner en creux cette valeur questionne, semble-t-il, la traditionnelle instruction civique toujours dispensée dans les classes de collège. Georges Roche en souligne le caractère indispensable : il faut « instituer la Nation », « expliquer l'État présent ». Pourtant, nombre de professeurs d'histoire et de géographie à qui incombe cette charge reconnaissent que la tâche est ardue, que les élèves sont particulièrement imperméables à ce contenu d'enseignement. Par ailleurs, il est nécessaire de s'interroger sur l'impact réel de ce contenu théorique sur de jeunes consciences, ainsi que sur le possible réinvestissement, dans la vie quotidienne de ces jeunes futurs citoyens, de ces notions abstraites.<sup>13</sup>

Que la citoyenneté soit retenue comme nouveau profil identitaire, cela ne signifie pas pour autant que cette finalité soit appliquée dans la pratique, et là est tout l'enjeu. Alan M. Sears et son collègue Andrew S. Hughes ayant recensé les conceptions de la citoyenneté véhiculées dans les programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté au Canada anglais, soutiennent que domine encore une conception élitiste d'une telle éducation :

---

<sup>12</sup> François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Enseignants et Chercheurs, synthèse et mise en débat, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, p.111.

<sup>13</sup> Nathalie Amoudru, *Apprentissage et identité sociale*, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les Moulineaux, ESF éditeur, 2000, p.14.

Although today the officially prescribed curricula across Canada direct considerable attention toward the more activist conceptions of citizenship and citizenship education, it does not necessarily follow that this interest is borne out in actual classroom practice. Analysis of policy documents does not determine the extent to which the programs described actually guide classroom practice.<sup>14</sup>

En va-t-il de même au Québec ? Chose certaine, on constate que malgré des intentions ou des orientations de programme, la connaissance de l'application pratique de ces dernières demeure bien souvent inconnue.

#### 1.1.2 La formation identitaire des élèves : socialisation et savoir

Pourquoi se préoccuper de la formation identitaire des jeunes à l'école secondaire ? D'abord, il faut savoir que l'école comme lieu de formation est aussi un lieu important de socialisation pour les individus :

La situation est complexe : enfant ou adolescent, il est sujet en devenir, et citoyen actif à advenir. Et l'école doit l'aider à construire son identité personnelle et collective. Si cette identité, dans sa dimension collective, doit être démocratique et citoyenne quant aux finalités de l'éducation poursuivies, une problématique s'esquisse : à quelles conditions une pratique didactique (quant aux contenus), pédagogique (quant aux méthodes), éducative (quant aux finalités) peut-elle être démocratiquement socialisatrice ?<sup>15</sup>

Cette fonction de socialisation fut clairement exprimée au Québec dans le Rapport *Réaffirmer l'école* sous la direction de Paul Inchauspé<sup>16</sup>. Dans ce rapport, on peut y lire que la cohésion sociale doit être fondée sur des «raisons communes» afin de mieux préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté. L'histoire et l'éducation à la citoyenneté demeure donc

<sup>14</sup> «Citizenship Education and Current Educational Reform», *Canadian Journal of Education*, vo.21, no.2, 1996, p.134.

<sup>15</sup> Michel Tozzi, «Définir un "mode scolaire de socialisation démocratique"», dans Michel Tozzi (dir.), *Vers une socialisation démocratique*, Les Cahiers du CERFEE, Paris, Université Paul-Valéry-Montpellier III, no.15, 1998, p.93.

<sup>16</sup> Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Gouvernement du Québec, 1997.



un lieu de socialisation politique tel que le stipulent les programmes d'études. Qui plus est, selon Michel Develay le rapport au savoir est notamment un rapport identitaire : «le rapport au savoir d'une discipline donnée, écrit-il, renvoie à l'image que l'on confère à cette discipline, à travers ce qu'elle représente pour chacun en termes de processus identificatoire.<sup>17</sup>» Or, on comprendra ici que l'histoire scolaire, vecteur important d'identité, a des attendus éthiques au sens où elle fait partie d'un programme de formation dont l'idéal identitaire s'inscrit aux notions de liberté, d'égalité, d'altérité et de démocratie. Mais l'histoire nationale comme discipline à potentiel hautement mémoriel et politique, reste à charge de nombreuses représentations individuelles et collectives. D'où la préoccupation du gouvernement et des groupes de travail sur la question : quelle est la formation souhaitée et de quelle manière y arriver? Le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, dans son rapport déposé en 1996, avançait que :

[...] les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être posées, plus fermes et plus riches.<sup>18</sup>

Pour ainsi dire, les élèves de 15 et 16 ans inscrits dans un cours d'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire devraient bâtir leurs identités tant individuelles que collectives sur la raison, plutôt que sur l'émotion, l'éphémère et le spontané. Or, la nécessité d'envisager de telles identifications sous un rapport critique n'est pas nouvelle.

---

<sup>17</sup> Michel Develay, «Apprentissage et socialisation, le rôle de la didactique», dans Michel Tozzi (dir.), *op.cit.*, p.127.

<sup>18</sup> Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *op.cit.*, p.4.

La réforme amorcée durant les années 1960 dans le domaine de l'Éducation laissait croire à un recul face à la formation patriotique, voire messianique du sujet collectif.<sup>19</sup> Néanmoins, les indications du programme à venir semblent plus claires quant à la figure identitaire qu'on souhaite se voir développer : celle d'un citoyen actif et responsable. Figure qui fut décrite par les membres du Conseil supérieur de l'éducation :

Aujourd'hui, donc, lorsqu'on parle de citoyenneté, on parle de « pleine citoyenneté » ou de « nouvelle citoyenneté et la crise dont il s'agit est celle de la citoyenneté active et responsable et du «vivre ensemble». La citoyenneté fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements qu'ont ou devraient avoir les individus. Mais il s'agit aussi d'un espace – l'espace civique – qui transcende ou devrait transcender les particularismes et être la base sur laquelle reposeraient désormais le fonctionnement démocratique et la cohésion sociale.<sup>20</sup>

Le citoyen lucide et démocrate qu'on entend former se voit, somme toute, confronté à des défis considérables.

## 1.2 Le contexte du problème

Si le temps est à la refonte des programmes éducatifs, les défis posés à l'enseignement de l'histoire scolaire aujourd'hui sont de plusieurs ordres. La réflexion quant aux finalités de l'éducation historique doit procéder d'une réflexion plus large sur la société. Les membres de la Commission des états généraux sur l'éducation notaient à cet égard qu'à :

une époque de mutation rapide comme celle que nous vivons, l'absence de repères qui permettraient de saisir le sens de l'évolution de la vie sociale peut facilement conduire à un sentiment d'aliénation et à la passivité. L'école doit fournir aux élèves ces repères afin qu'ils puissent comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement

---

<sup>19</sup> Dans le programme d'histoire de 1962, plus qu'une formation civique et morale, la discipline vise trois autres objectifs : «l'explication du présent, la découverte du passé national, le moyen de situer les créations humaines, anciennes et récentes, nationales et étrangères». On y propose même une méthode historique dont les étapes sont les suivantes : A- Observation historique, B- critique historique, C- L'hypothèse historique et D- l'interprétation synthétique. Dans Département de l'instruction publique, *Programmes des écoles normales de langue française*, mars 1962, p.102 et p.103 et 104.

<sup>20</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1998, p.14.

de la société, cerner son espace géographique, sa relativité et sa continuité historiques, ses enjeux politiques, ses valeurs, sa diversité.<sup>21</sup>

Les quelques enjeux de la situation dans laquelle se pose notre problème ne se veulent pas une liste exhaustive de tous ceux pouvant se poser à l'école et à la construction des identités. Nous présenterons donc quelques éléments caractérisant la donne identitaire dans des sociétés comme la nôtre. Ces éléments font référence aux considérations émises en 1997-1998 par le Conseil supérieur de l'éducation en matière d'éducation à la citoyenneté.

Est-il bon de rappeler que la formation du lien social et des représentations collectives qui en découlent sont des besoins fondamentaux pour les individus. La quête identitaire reste éminemment contextuelle, en cela que la constitution d'un identitaire collectif est largement tributaire des individus en un lieu donné et un temps donné. «[L]'examen de l'histoire de l'évolution des divers groupes et civilisations, nous dit Alex Mucchielli, nous montre l'existence d'une identité collective (ou Moi communautaire) qui est première par rapport à l'identité individuelle (ou Moi individualisé).<sup>22</sup>» Mucchielli rappelle ainsi que les premières formes de prise de recul par rapport à l'être collectif se sont effectuées à la fin du Moyen Âge, et de manière plus décisive au XVII<sup>e</sup> siècle avec la séparation de la vie privée et de la vie publique. Toujours selon Mucchielli, le processus d'individualisation de la civilisation occidentale contemporaine a certes posé des défis au lien social. En effet, si traditionnellement l'homme se disait en cohésion, voire pratiquement en communion avec le cosmos et tous ses mythes fondateurs, la contractualisation progressive des solidarités sociales entraîne quelle forme d'identité ? Quelles sont aujourd'hui les contraintes qui se posent à l'être collectif et au sens commun ? En outre, devant une dite déliquescence du lien social, quelle forme d'identité collective s'offre aux individus ?

---

<sup>21</sup> Commission des états généraux sur l'éducation. *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996. <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-3.htm>

<sup>22</sup> Alex Mucchielli, *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, p.72.

### 1.2.1. Identités plurielles et nouveaux espaces identitaires

Les identités sont dites aujourd'hui plurielles. Ces identités font parties d'une vie sociale qui est constituée de changements, de négociations, de conflits qui conduisent à fragiliser l'image identitaire : «Il existerait [...] en chaque personne plusieurs identités (réelles ou potentielles), avec parfois des tensions, des conflits, des choix stratégiques, des compromis, des transactions entre ces « personnalités multiples».<sup>23</sup>» En fait, selon Tzvetan Todorov, «[i]l n'y a rien à objecter à ce besoin d'identité, même s'il serait plus juste de la penser comme mouvante et multiple, non comme unique et rigide.<sup>24</sup>» Concilier les identités plurielles et une appartenance commune peut sembler antinomique quand on sait que la création d'un espace convergent doit respecter la diversité des modes de vie et de l'agir. Selon Prost :

Nous sommes donc envahis, submergés par un patrimoine proliférant, qui n'est plus d'aucune façon constitutif d'une identité commune, mais se fragmente en une multitude d'identités locales, professionnelles, catégorielles dont chacune exige d'être respectée et cultivée. L'histoire nationale a cédé la place à une mosaïque de mémoires particulières.<sup>25</sup>

Mais quel est alors le lieu de l'identité collective aujourd'hui ? Pour certains, l'espace mondialisé entraîne une contraction de l'espace identitaire. Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau soutiennent que «[d]ans la mesure où la conscience associée à un espace mémoriel du «moi» (mes amis, ma famille, mon espace de jeu), à un espace abstrait du «nous» politique planétaire, elle [la conscience historique] est portable et exportable dans toute une société politique qui se déclare multiculturelle.<sup>26</sup>» Ces espaces plus abstraits ont certes des impacts sur la configuration du sujet collectif. Le Conseil supérieur de l'éducation

---

<sup>23</sup> Jean-François Dortier, «L'individu dispersé et ses identités multiples», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p.53.

<sup>24</sup> «La vocation de la mémoire», *Cahiers Français*, no.303, juillet-août 2001, p.5.

<sup>25</sup> Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p.302-303.

<sup>26</sup> Bogumil, Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau, *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Septentrion, 1998, p.93-94.

indique que la désintégration du rapport entre les individus et les États-nations ne serait pas étrangère à une telle (re)conceptualisation de l'espace. Le retrait progressif de l'État engendre une sorte de «fracture sociale». La fragilisation économique et sociale de certains pans de la société devient une source de tension, un obstacle à tout projet collectif. Participant aussi de la remise en question du rôle de l'État-nation et de l'étanchéité de ses frontières, l'interdépendance des sociétés à un espace mondialisé confère pour plusieurs un argument en faveur du «citoyen du monde.» «Le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle sera un citoyen du monde, nous dit-on. Sa responsabilité sera accrue. Il devra s'attacher à reconstruire les liens sociaux qui se sont relâchés sous la pression de la mondialisation en combinant le local et le mondial, l'individuel et le social, le privé et le public.<sup>27</sup>» En effet, l'espace mondialisé force les entités nationales traditionnelles à se repenser. Il s'effectue aussi par là un certain nomadisme des individus au sens où le mouvement devient la condition de réalisation des individus. Or, sur le plan collectif l'horizon de ce mouvement devient le réseau, cette possibilité de se créer une communauté (virtuelle) dans une extra-territorialité, autrement dit en dehors des frontières conventionnelles de l'État-nation. Serge Proulx parle aussi d'un mouvement de déterritorialisation :

On assisterait, à l'échelle de la planète, à l'expansion d'un mouvement de déterritorialisation des cultures (King, 1997) et de complexification des références identitaires qui deviennent plurielles (Hall, 1997). Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que ce processus de globalisation provoquera, à moyen terme, une transformation importante de ce que les Québécois désigneront comme éléments constitutifs du noyau dur de leur identité première.<sup>28</sup>

Cela étant, il faut progressivement réviser la manière même de concevoir les liens d'appartenance. Comme l'indique René Rémond en regard de la situation en France : «le patriotisme ne peut plus seulement être français, exclusivement national; il doit être

---

<sup>27</sup> Jean-Luis Klein, «Mondialisation et État-nation : la restructuration territoriale du système-monde» dans Jean-Luis Klein et Suzanne Laurin (dir.), *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, p.66.

<sup>28</sup> Serge Proulx, «L'américanité serait-elle ancrée dans des dispositifs techniques ?», dans Florian Sauvageau (dir.), *Variations sur l'influence culturelle américaine*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, p.227.

européen, se dilater aux dimensions de la communauté.<sup>29</sup>» Si l'idée d'une citoyenneté planétaire ne fournit pas un horizon de sens suffisamment signifiant, il s'exerce à tout le moins une redéfinition des espaces vers des entités plus vastes. La tangente vers la «continentalisation», notamment ici en Amérique, nous amène à considérer notre identité comme étant à la fois hybride<sup>30</sup>, soit que l'Amérique partage une donne culturelle entre descendance européenne et autochtone, et à la fois pour d'autres<sup>31</sup> une identité sous le signe de l'autorité et de l'influence culturelle états-unienne.

Cette reconfiguration de l'espace identitaire force donc l'individu à redéfinir ses repères et le type de solidarité que ce changement entraîne. Qui plus est, si les identités collectives sont sensiblement mises à mal aujourd'hui, c'est aussi en raison d'une atomisation de la société. Solidarité singulière aussi qu'est la socialisation par le biais des moyens de communication de masse, l'espace identitaire étant à la fois médiatique et virtuel. Selon Manuel Castells, la mondialisation des titres et des propriétés, l'omniprésence de la technologie et la diversité, tous ces facteurs ont des impacts sur la vie des individus. Malgré le fait que le citoyen ait plus facilement accès à l'information par la démocratisation de la technologie, une menace s'opère par la concentration de l'information. Les médias comme nouvel espace politique privilégié enferment le débat politique et les stratégies de pouvoir dans cet espace médiatique. Comment l'individu dans ce contexte prend-t-il part au débat public ? Comment s'informe-t-il et comment constitue-t-il ses repères ? Il semblerait qu'on assiste de plus en plus à des opinions et des jugements tout faits, laissant à croire que les citoyens n'ont plus vraiment à penser :

---

<sup>29</sup> «Le patriotisme à l'école dans la France de 1997», *Historiens et Géographes*, no.562, 1998, p.269.

<sup>30</sup> Voir à cet effet Jean-François Côté, «Le renouveau du grand récit des Amériques : polyphonie de l'identité culturelle dans le contexte de la continentalisation», dans Donald Cuccioletta, Jean-François Côté, Frédéric Lesemann (dir.), *Le grand récit des Amériques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2001, p.9-37.

<sup>31</sup> Pensons entre autres à Olivier Zunz, *Le siècle américain : essai sur l'essor d'une grande puissance*, Paris, Fayard, 2000.

[...] les jugements à l'emporte-pièce, rapides et sommaires, que portent sur la politique les animateurs de télévision chaque jour plus populaires entrent de plain-pied dans l'actualité rapportée par les journaux télévisés et la presse. Autrement dit, les énoncés des médias sur la politique deviennent eux-mêmes des événements politiques, avec annonce hebdomadaire des gagnants et perdants de la course au pouvoir.<sup>32</sup>

### 1.2.2 Mode régressif et défensif des identités collectives

Comme l'identité collective en tant qu'objet de nature abstraite reste difficilement observable, quiconque s'y intéressant doit plutôt s'interroger sur les représentations ou les manifestations de cette identité. Le sociologue Alain Touraine affirmait qu'il s'avère impossible d'observer une revendication d'identité, l'observateur ayant plutôt affaire à un mouvement social. Dans cette perspective, Touraine soutenait que les mouvements sociaux s'illustrent aujourd'hui davantage dans des conduites défensives.<sup>33</sup> Manuel Castells<sup>34</sup> croit aussi que la fin du XX<sup>e</sup> siècle est marquée par de nombreuses manifestations d'identités collectives, identités pour la plupart de résistance et constituées culturellement. Castells entend par de telles identités la volonté des acteurs sociaux de résister à la logique dominante et de se développer une politique identitaire contraire aux institutions. Cette logique identitaire sert à «essentialiser» la communauté et ainsi opérer une résistance à l'État ou au regroupement identitaire majoritaire. Le fondamentalisme religieux et certaines formes de nationalisme en sont des exemples. Ce qui semble se confirmer puisque les conduites défensives comme des mouvements de résistance au changement (mouvements traditionalistes, sectes, messianisme<sup>35</sup>), ou encore des stratégies d'abandon (la recherche sans cesse d'identité) deviennent de plus en plus la norme dans la manifestation sociale des identités collectives. Si on suppose les facteurs susceptibles de participer à cette

<sup>32</sup> Manuel Castells, *Le pouvoir de l'identité*, Paris, A. Fayard, 1999, p.388.

<sup>33</sup> Voir Alain Touraine «Les deux faces de l'identité» dans Pierre Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1986, p.19-26.

<sup>34</sup> Voir Manuel Castells, *op.cit.*

<sup>35</sup> Malek Chebel donne d'ailleurs en exemple le messianisme américain s'illustrant particulièrement bien dans la doctrine de la *Manifest Destiny*, sous-tendant par là une vision téléologique de l'histoire de la collectivité. Voir *La formation de l'identité politique*, Paris, PUF, 1986, p.191.

reconfiguration des identités, près d'une dizaine d'éléments ressortent de l'analyse de Castells. Au nombre de ces changements, on compte les phénomènes relatifs à la mondialisation tels que la société en réseaux et le développement des technologies de communication, le brouillage des frontières, l'individualisation des rapports sociaux, l'instabilité du travail, l'instabilité de l'espace-temps et la crise du patriarcat, de l'autorité et de la démocratie. Aux dires de François Thual,<sup>36</sup> les conflits identitaires demeurent certes une réaction face à une menace réelle ou imaginée, mais sont d'autant plus le lieu d'une mobilisation massive du groupe lorsque les médias interviennent dans la couverture du point de discord. De telles mobilisations donnent souvent lieu à des (re)constructions d'une identité de type ethnique, et par là une occasion de réécrire l'histoire du groupe. De tels affrontements demeurent des conflits d'antériorité, s'inscrivant dans la longue durée et dans des facteurs conjoncturels.

Fathi Triki parle pour sa part de stratégie de l'identité face à la mondialisation. En fait, les identités collectives et les mouvements sociaux sont pour ce dernier des dynamiques réactives et contingentes.

Ces réactions identitaires et réactionnelles ont produit un niveau discours idéologique. S'appuyant tantôt sur une idéologie religieuse mobilisatrice, tantôt sur une appartenance ethnique, tantôt sur un nationalisme totalitaire, ce discours s'alimente de l'utopie populiste tout en diabolisant l'autre en justifiant son exclusion.<sup>37</sup>

La stratégie de l'identité se veut donc une opposition aux tentatives d'uniformisation des modes de vie découlant de la mondialisation. Mucchielli énonce quant à lui l'idée d'une forme « d'apathie groupale » ou de « fuites défensives », soit par exemple l'action de se reconforter dans les mythes ou les utopies compensatoires. Selon le Conseil supérieur de l'éducation : « [l]a tendance à l'apathie de la population prendrait diverses formes, comme la faiblesse du taux de participation aux élections, le désengagement vis-à-vis des débats

---

<sup>36</sup> On lira : « Les conflits identitaires », dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p.329-336.

<sup>37</sup> Fathi Triki, *La stratégie de l'identité*, Paris, Arcantères, 1998, p.17-18.



publics, [...] la baisse de solidarités et de la coopération aux niveaux local et régional [...]»<sup>38</sup>, et la liste continue. Que les maux identitaires proviennent de facteurs exogènes et endogènes ou qu'ils soient clairement ciblés vers un *Autre* (un autre groupe d'appartenance), il en résulte que ce rapport identitaire est véritablement conflictuel. À cela, Paul Ricoeur indique que la crise identitaire actuelle résulte bien de la compétition avec autrui et de ses menaces, quelles soient réelles ou imaginées.<sup>39</sup>

### 1.2.3 Rapport affectif au monde

L'adhésion lucide et rationnelle à un collectif telle que le souhaitent les auteurs du nouveau programme d'histoire doit tout de même favoriser un minimum d'attachement, une forme de sentiment de solidarité pour que puisse être effective la cohésion sociale. À la construction de «raisons communes» s'impose un «« temps de la mémoire », c'est-à-dire [que nous vivons] dans un rapport affectif, sensible, douloureux même, au passé.<sup>40</sup>» Pour le philosophe Alain Lacroix l'homme contemporain est reconnu pour sa capacité à frémir en se construisant un rapport sensitif au monde plutôt que cognitif. Ce «sensation-seeker», héros de notre temps nous dit Lacroix, répond au plan collectif à des rassemblements émotionnels.

Car les individus ne se contentent pas de vivre l'appartenance au groupe sur un mode simplement formel, légal. Ils ne se satisfont pas d'un lien social conçu exclusivement en termes de réciprocité et de contrat. Ils ont besoin de ressentir la cohésion sociale dans les fibres de leur être. Il faut que leur âme puisse se dilater, se soulever, s'unir par une sorte d'identification à la communauté de leurs semblables.<sup>41</sup>

Dans son rapport de 1998, le Conseil supérieur de l'éducation concernant l'éducation à la citoyenneté, soulevait quatre types de phénomènes s'avérant des défis majeurs à la vie démocratique. De ceux-là, les auteurs déploraient «l'effritement de l'identité civique», soit ni

---

<sup>38</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, *op.cit.*, p.15.

<sup>39</sup> Paul Ricoeur, «Passé, mémoire et oubli», dans Martine Verlhac (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p.41.

<sup>40</sup> Henri Rouso, *La Hantise du passé*, Paris, Textuel, 1998, p.12.

<sup>41</sup> Michel Lacroix, *Le culte de l'émotion*, Paris, Flammarion, 2001, p.89.

plus ni moins, «à ne plus voir dans le projet politique ni source d'identité collective, ni lieu d'engagement ou de rassemblement.<sup>42</sup>» À cela, Lacroix répond que des nouvelles manifestations collectives telles que ces rassemblements émotionnels démontrent un réel effritement du tissu social. Ce type de rassemblement «reconstruit» en fait le lien social à défaut de véritable projet collectif mobilisateur. En définitive, l'émotion tient maintenant lieu d'engagement.

#### 1.2.4 Usages du passé et de l'histoire

Le passé se voit souvent appelé à la rescousse d'une communauté où l'identité collective et l'unité font pauvres figures. Comme vecteurs importants d'identité, l'histoire et le rapport que les individus entretiennent avec le passé ont aussi subi des changements. Un premier constat en ce sens associe l'histoire et le passé à une valeur marchande. Selon Micheline Dumont :

l'histoire est aussi devenue une marchandise, un produit de consommation rapide, qu'on déguste au hasard de ses vacances en zappant devant l'écran de télévision. La prolifération des parcs historiques, des musées, des lieux historiques a transformé l'histoire en nourriture que l'on consomme en capsules, en pièces détachées. Le public achète ou fréquente avidement, mais l'histoire se retrouve ainsi privée de ses grandes lignes directrices et de ses éléments d'explications fondamentaux.<sup>43</sup>

Ainsi, on sent très nettement que la diversification des lieux d'histoire a par le fait même engendré une certaine attitude consumériste par rapport au passé. Plus encore, films et émissions de télévision se voient maintenant investis d'une « portée pédagogique » selon Henri Rouso<sup>44</sup>. D'autant plus vrai pour l'histoire contemporaine qui recèle particulièrement de cette valeur marchande puisque ses objets d'étude font compétition avec les médias et autres lieux d'histoire. Nous n'avons aussi qu'à penser au titre fort éloquent «l'industrie du

---

<sup>42</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, *op.cit.*, p.15.

<sup>43</sup> Micheline Dumont, «Pour sortir de l'ambiguïté», *Bulletin d'histoire politique*, vol.5, no.1, 1996, p.28.

<sup>44</sup> Henri Rouso, *op.cit.*, p.34.

patrimoine», faisant du passé une nouvelle ressource économique.<sup>45</sup> Même le concept d'héritage «fait vendre et on le retrouve dans des contextes où il paraît de plus en plus absurde [...]».<sup>46</sup> L'instrumentalisation du passé et des lieux patrimoniaux au profit des industries touristiques et de l'ingénierie culturelle ne donnent pas de mal à croire à une telle réalité. Voilà qui pose certainement un défi à l'enseignement de l'histoire et force à se questionner sur l'influence d'une telle conception de celle-ci sur les pratiques éducatives.

### 1.2.5 Le temps présent

Participant de cette révision du rapport à l'histoire, plusieurs auteurs ont signalé un changement dans l'appréhension du temps. Pour reprendre une expression de François Dosse, on assiste actuellement à une «présentification»<sup>47</sup>, soit ni plus ni moins que le temps présent, l'immédiat et l'instant régissent l'action et les pensées des individus. Zaïki Laidi qualifie d'ailleurs l'homme du présent comme un homme de la contingence, rompant ainsi avec un passé et un avenir. Comme l'indique Laidi, le présent «autarcique» fait en sorte que «[p]enser le monde sur le mode exclusif de l'irréfutable singularité de l'ici et maintenant, c'est condamner l'homme à se nier comme être historique, à limiter sa condition d'être temporel à l'épaisseur de son présent immédiat.»<sup>48</sup> Jean Chesneaux affirme en effet que «l'apesanteur historique» consiste à vivre dans le présent certes, mais à se «désintéresser du passé.»<sup>49</sup> Or, en sachant que le maintien de soi à travers le temps est central dans le développement de toute identité, on comprendra pourquoi un peu partout on parle de «crise identitaire.» Ce nouveau rapport au temps reste visible par la prégnance de l'événement. Ainsi nous dit Pierre Nora :

---

<sup>45</sup> Voir à cet effet l'ouvrage de John Urry, *Consuming Places*, Londres, Routledge, 1995.

<sup>46</sup> Robert Hewison, «La gestion du passé à l'anglaise ?», *Le débat*, no.78, 1994, p.137.

<sup>47</sup> François Dosse, *L'histoire ou le temps réfléchi*, Paris, Hatier, 1991, p.63.

<sup>48</sup> *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, 2000, p.111.

<sup>49</sup> *Du passé faisons table rase ?*, Paris, Maspero, 1976, p.29.

C'est par l'événement que nous percevons l'histoire, un événement lui-même profondément modifié par le système, et qui a développé, par rapport à l'événement pour historiens, toutes ses virtualités imaginaires et spectaculaires. C'est notre présent tout entier qui cherche sa propre conscience de lui-même à travers le statut nouveau que l'événement a acquis sous nos yeux dans les sociétés industrielles.<sup>50</sup>

L'événement devenant le maître mot et le temps présent le nouveau régime d'organisation sociale, qu'advient-il du passé ?

#### 1.2.6 Le temps de la mémoire

Si l'horizon du temps présent est si mince et ne permet pas de voir se déployer des projets de société communs, la solution reste parfois de se réfugier dans le passé. Dans cette nouvelle «cosmologie» du temps émergent des usages du passé, notamment des rapports utilitaires et mémoriels. En effet, pour reprendre une formule de Jean Cheseneaux, «refuser le passé n'exclut pas le recours au passé.<sup>51</sup>» Ainsi, il est de bon ton de parler d'abus de mémoire au sens où la mémoire devient un objet pratique et mobilisateur. «[C]'est en effet dans le rapport à l'identité que la mémoire est pratique; plus que tout, les abus de la mémoire ont à voir avec l'identité des peuples.<sup>52</sup>» Antoine Prost avance que le culte du passé et la résurgence des mémoires répondent en fait d'une forme d'incertitude par rapport à l'avenir. Faute de projet de société et de matrice historique collective, les individus présentent un engouement pour le passé mais dans un rapport mémoriel et commémoratif. S'il y a multiplication des mémoires, celles-ci vont rarement l'amble. «La fièvre commémorative» nous dit Nora c'est «le modèle mémoriel qui l'a emporté sur le modèle historique.<sup>53</sup>» Symptomatique de cette «commémorite aiguë», la conservation de toutes traces du passé autant que des objets du quotidien devient un acte quasi obsessionnel selon Henri Rousso.

---

<sup>50</sup> Pierre Nora, «Présent», *Encyclopédie de la Nouvelle histoire*, Paris, 1978, p.469.

<sup>51</sup> Jean Cheseneaux, *op.cit.*, p.33.

<sup>52</sup> Paul Ricoeur, «Passé, mémoire et oubli», dans Martine Verlhac (dir.), *op.cit.*, p.40.

<sup>53</sup> Pierre Nora, «L'ère de la commémoration», dans *Les Lieux de mémoire, Les France*, Tome III, Paris, Gallimard, 1997, p.4687.

Puisqu'en effet, «[c]ommémorer, nous dit Philippe Raynaud, c'est d'abord *mettre en scène*, emprunter aux formes de la sacralisation religieuse ou héroïque les modèles d'une théâtralisation profane et d'une pédagogie vertueuse.<sup>54</sup>» Or, la prégnance de la mémoire dans notre relation au passé engendre une multiplication des mémoires particulières à défaut d'une seule et grande mémoire organisatrice. La «religion conservatrice» ou encore le «productivisme archivistique» aux dires de Nora, entraîne en quelque sorte une institutionnalisation du devoir de mémoire. Ce devoir de mémoire serait en fait une solution pour repartir à la conquête de son identité. Serait-ce aussi aujourd'hui que par le fractionnement du grand récit collectif et de l'émergence des histoires particulières, l'identité collective s'alimente à même des repères patrimoniaux. Brian S. Osborne dans une analyse de la «topographie de l'identité» au Canada<sup>55</sup>, croit que les sites patrimoniaux s'avèrent en fait un des hauts lieux où se construisent les identités. Or, qu'est ce qu'une pratique patrimoniale et commémorative face à l'histoire nationale ? Dans le rapport du Groupe Conseil sur le patrimoine dirigé par Ronald Arpin, on indique qu'une politique patrimoniale :

C'est l'ensemble des savoirs, des connaissances et des habiletés, c'est aussi et par là même, un élément important de l'identité des individus et des peuples qu'il faut, un moyen politique du patrimoine culturel, assorti des dispositions législatives et financières nécessaires, préserver, conserver, enrichir et diffuser.<sup>56</sup>

C'est que cette institutionnalisation de la mémoire et cette pratique patrimoniale peuvent tout aussi bien s'effectuer dans le domaine de l'histoire scolaire. La Fondation Historica, le Dominion Institute, la CRB Foundation ou encore la fondation Bronfman et ses minutes du Patrimoine seraient au nombre des nouveaux acteurs de la mémoire dans le monde de l'éducation.

---

<sup>54</sup> Philippe Raynaud, «La commémoration : illusion ou sacrifice ?», *Le débat*, no.78, 1994, p.108.

<sup>55</sup> Voir *Paysage, mémoire, monuments et commémorations : l'identité à sa place*, Déclaration de principe commandée par le ministère du patrimoine canadien pour le séminaire d'identité et de diversité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, 2001.

<sup>56</sup> Roland Arpin et le Groupe Conseil sur la politique du patrimoine culturel du Québec, *Notre patrimoine, un présent du passé*, Québec, Édition du Groupe Conseil sur la politique du patrimoine culturel du Québec 2000, p.12.

### 1.2.7 Le défi identitaire québécois et canadien

Outre ces phénomènes relatifs à toute société occidentale, il en est d'une situation singulière au Canada, pays où les traditions politiques et historiques forment d'importants jalons des identités. Il n'y a pas si longtemps, le ministère canadien des Approvisionnements et des Services publiait une brochure dont le titre était *L'identité canadienne : des valeurs communes*.<sup>57</sup> Cette brochure visait en somme à définir ce qu'est un Canadien, en indiquant plusieurs valeurs auxquelles ce dernier pouvait s'identifier. Parmi celles-ci : la liberté, la primauté de droit, l'égalité et la diversité. À cet effet, Will Kymlicka soutient :

Bien qu'une société bien ordonnée soit divisée et pluraliste, [...], [l'] accord public sur des questions de justice politique et sociale renforce les liens de l'amitié civique et garantit la force de l'association (Rawl :1993 : 107). Une vision semblable sous-tend la référence constante aux «valeurs partagées» qu'on retrouve dans les rapports de plusieurs comités du gouvernement du Canada et dans les propositions constitutionnelles qui ont débouché sur l'accord de Charlottetown. On espère que l'accent mis sur les valeurs partagées de liberté et d'égalité fournira la base de l'unité sociale au Canada.<sup>58</sup>

Or, il faut savoir que la production de documents portant sur l'unité au pays n'est pas nouvelle. Au lendemain de l'élection du gouvernement de René Lévesque au Québec, Pierre Elliot Trudeau avait commandé une commission d'enquête sur l'unité canadienne.<sup>59</sup> Dirigée par Jean-Luc Pépin et John Robarts, cette commission avait pour mandat de recueillir l'opinion des Canadiens sur la question de l'unité nationale. Les responsables de l'enquête ont en effet demandé aux citoyens des diverses régions canadiennes ce que signifie être Canadien. Paradoxalement, un des traits communs ressortant de cette enquête demeure la difficulté à se définir collectivement. Un journaliste américain cité dans ce rapport déclare : «Votre trait national essentiel est précisément cette crise d'identité que vous cultivez

---

<sup>57</sup> Gouvernement du Canada, 1991, 26p.

<sup>58</sup> Will Kymlicka, «Démocratie libérale et droits des cultures minoritaires», France Gagnon et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, 1996, p.47.

<sup>59</sup> Jean-Luc Pépin et John P. Robarts, *Se retrouver : observations et recommandations*, Ottawa, Commission de l'unité canadienne, 1979, 160p.

amoureusement.<sup>60</sup>» Autres constantes : la reconnaissance de la diversité constitutive du Canada et une reconnaissance de «l'être canadien» comme étant un «non-américain.» C'est donc dire que la construction identitaire de la «personnalité nationale ou collective» en est une d'opposition. Michel Bliss<sup>61</sup> soutient d'ailleurs que ce «liberal nationalism» sous Trudeau est en fait une affirmation nationale par la négative; anti-américain, anti-région, anti-Québec, etc. Comme le dit bien Robert Fulford, «a Canadian citizen is someone who is not a citizen of another country.<sup>62</sup>» Il n'en demeure pas moins que la politique nationale du multiculturalisme, telle que conçue par le Gouvernement Trudeau, a engendré l'affrontement de deux politiques; l'une de reconnaissance et l'autre de la différence. Charles Taylor soutient en effet que le principe de dignité égalitaire nécessaire à la vie démocratique s'oppose à un principe de différence, besoin fondamental et universel chez les individus.

Ces deux politiques, toutes deux fondées sur la notion de respect égal, entrent ainsi en conflit. Pour l'une, le principe de respect égal implique que nous traitions tout le monde en étant aveugles aux différences. [...] Pour l'autre, on doit reconnaître et même favoriser la particularité. Le reproche que la première politique fait à la seconde est de violer le principe de non-discrimination. La seconde reproche à la première de nier toute identité en imposant aux gens un moule homogène qui ne leur est pas adapté.<sup>63</sup>

Si la citoyenneté canadienne envisage des valeurs universelles de la démocratie tout en respectant les diverses pratiques culturelles, comment faut-il «ré-inventer la tradition» selon les termes de Éric J. Hobsbawm ? La question de la création de repères collectifs semble un défi de taille pour un pays comme le Canada. Le défi identitaire est non seulement un problème politique, mais historique.

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.93.

<sup>61</sup> Michel Bliss «Privatizing the mind : The Sundering of Canadian History, the Sundering of Canada», *Journal of Canadian Studies*, vol.26, no.4, 1992, p.5-17.

<sup>62</sup> Robert Fulford, «A Post-Modern Dominion : The Changing Nature of Canadian Citizenship», dans William Kaplan, (dir.), *Belonging, The meaning and Future of Canadian Citizenship*, Montréal & Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993, p.109.

<sup>63</sup> Charles Taylor, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994, p.62.

Déjà à cette époque [Confédération], la diversité est bien implantée au Canada. Diversité qui s'exprime par l'existence non seulement de deux communautés d'origine française et britannique, mais aussi de sociétés qui se sont construites principalement dans un cadre régional. L'origine variée de ses habitants, l'histoire de son peuplement et l'isolement des foyers de population ont déjà suscité la régionalisation du pays en devenir. Ce dualisme et ce régionalisme, qui allaient déterminer le cadre institutionnel du Canada moderne, vont s'affirmer, se renforcer et devenir des éléments majeurs de la réalité sociale, économique et politique du Canada.<sup>64</sup>

Dans le cadre de l'histoire scolaire, la mise en récit de ce pays demeure complexe, d'autant plus que l'identitaire qui doit s'en dégager doit être pluriel. De plus, même avant de s'interroger sur l'histoire qu'on fait de ce pays, sa représentation, voire sa nomination semble source de divergences. William Kaplan dans un collectif portant sur l'avenir de la citoyenneté canadienne soutient que :

The challenge is to find some coherent and principled way in which to define the relationship of both individuals and groups to the state, one that acknowledges the different realities, both individual and group, that comprise Canada, one that recognizes the privileges and burdens of membership in this country, and one that creates attractive opportunities for allegiance on a national scale.<sup>65</sup>

S'ajoute à cela la question de l'immigration faisant du Canada une «mosaïque ethnique», amenant sur la sellette les droits polyethniques; c'est-à-dire par exemple l'éducation bilingue, les exemptions de loi sur certaines pratiques religieuses, etc. Puisque l'enjeu est ici la formation identitaire des jeunes au contact de l'histoire, comment doit-on aborder la délicate définition du «nous» ? Car ce «nous» pose problème au Québec selon Gilles Bourque et Jules Duchastel, et ce à titre symbolique et légal. Ils soulignent que :

que la référence identitaire au Canada n'a jamais pu s'appuyer sur l'affirmation d'une véritable communauté politique nationale [...] Nous avons montré comment s'est, par la suite, progressivement affirmé un nationalisme stato-civique débouchant sur la production d'une idéologie nationale de la citoyenneté particulariste. Cette dernière

---

<sup>64</sup> Jacques Bernier, «Géographie et unité canadienne», *Cahiers de géographie du Québec*, vol.24, no.61, 1980, p.84.

<sup>65</sup> William Kaplan, *op.cit.*, p.22.



n'a cependant constitué qu'un substitut précaire à la production d'une référence identitaire pleinement partagée.<sup>66</sup>

Ce qui nous amène à considérer que le Québec possède son propre contexte à l'émergence des identités. Selon le Conseil supérieur de l'éducation :

Au Québec, il est clair que les questions de l'identité, de l'appartenance et du statut politique de la société sont inexorablement liées et par la force des choses au cœur de la problématique de la citoyenneté. Elles complexifient la réflexion. D'une part, la fragilité de la langue et de la culture françaises en Amérique du Nord confère des défis particuliers à la définition d'une nouvelle citoyenneté québécoise. D'autre part, la question nationale propre au Québec affecte non seulement le processus d'intégration des immigrants mais aussi la construction de l'identité collective chez toute personne vivant au Québec, quelle que soit son origine.<sup>67</sup>

Il va sans dire qu'à la définition d'une citoyenneté active s'ajoute au Québec la question nationale. Gérard Bouchard parle même de crise identitaire au Québec, dont il résume ses principaux facteurs : augmentation de l'immigration à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, réveil des vieilles identités communautaires, rapports conflictuels avec les populations autochtones, revendications des droits individuels, diminution de la force des états-nations, échecs et usures des utopies nationales, déclin de l'influence des mythes et des récits fondateurs, et enfin prégnance d'un relativisme culturel.<sup>68</sup> Si le Québec se veut le porte-étendard de la langue et de la culture françaises, d'autres sonnent l'alarme devant les dangers de glissements entre l'américanité et l'américanisation du Québec. Les nouvelles catégories d'explication qui parsèment les discours sur le Québec sont, aux dires d'Anne Légaré<sup>69</sup>, des mythes utilitaires. Le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire déposé il y a quelques années avait causé quelques émois, signe que la polémique se joue aussi en regard

---

<sup>66</sup> Gilles Bourque et Jules Duchastel, *L'identité fragmentée. Nation et citoyenneté dans les débats constitutionnels canadiens, 1941-1992*, Montréal, Éditions Fides, 1996, p.304.

<sup>67</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, *op.cit.*, p.20.

<sup>68</sup> Voir Gérard Bouchard, *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*, Québec, Boréal, 2000.

<sup>69</sup> Anne Légaré, «*L'américanité*» : une pensée de l'alignement culturel», *Argument*, vol.4, no.1, 2001, p.136-144.

de l'histoire scolaire. Ce rapport soutient Josée Legault<sup>70</sup>, empreinte d'une politique du multiculturalisme, laisse libre cours aux différentes constructions identitaires, mais sans jamais mentionner «l'identité québécoise» ou la «nation québécoise». Dans ce contexte, comment organise-t-on l'histoire du collectif ? Quel récit enseignons-nous au Québec et de quelle manière ? Une fois cette question posée, comment celui-ci affecte-t-il la construction des repères collectifs des jeunes québécois ?

### 1.2.8 L'enseignement de l'histoire au Québec et au Canada

Signe des temps, ces questions sont aussi à l'ordre du jour ailleurs dans le monde, avec à chaque endroit des réponses particulières. Par exemple, aux États-Unis la Commission Bradley, formée en 1987 en réponse à des soucis relatifs à la qualité et la quantité d'histoire nationale enseignée, a donné suite à des associations d'historiens et d'éducateurs ayant pour objectif l'amélioration de l'histoire scolaire. Parmi celles-ci, le *National Council for History Education* (NCHE) et le *National Center for History in the Schools* (NCHS) ont proposé de répondre du dilemme par la formulation des *National Standards* dans le but d'uniformiser la pratique de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. En France, le manuel d'Ernest Lavis fut jadis la référence et la méthode par excellence de transmission d'une mémoire nationale. «Ernest Lavis aura incarné cet âge d'or de l'histoire-mémoire, le moment où le schème national portait tout entier l'entreprise historique et sa fonction identitaire.<sup>71</sup>» «L'enseignement de l'histoire aux tous-petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants », écrit Lavis.<sup>72</sup> Or, depuis 1984 on observe un retour aux préoccupations d'avant 1969 selon Jean Volger. La transmission de valeurs, de sentiments et d'une mémoire nationale se veut essentielle pour la construction du lien social. D'autant plus que la dilution de l'affirmation nationale est tributaire des phénomènes de la

---

<sup>70</sup> «Histoire d'exister», *Le Devoir*, 17 juillet 1996. Ou encore de ces articles laissant croire à une aseptisation de la mémoire québécoise francophone, voir Jacques Beauchemin dans *Le Devoir* du lundi 17 février 2003.

<sup>71</sup> François Dosse, *op.cit.*, p.62.

<sup>72</sup> Ernest Lavis cité par Jean Volger dans *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?*, Coll. Questions d'éducation, Paris, Hachette, 1999, p.21.

mondialisation selon ce dernier. Cette approche mémorielle, amorcée par le travail de Pierre Nora (*Les lieux de mémoire*), s'articule toujours autour d'une histoire nationale à laquelle viennent se greffer des éléments de diversité dans un contexte où mémoire de l'humanité et mémoire européenne se conjuguent.

Au Canada, la parution du livre de Alfred Birnie Hodgetts, *What Culture ? What Heritage ?* (1968), et trente ans plus tard celle de Jack Granatstein, *Who killed Canadian History?* (1998), ont respectivement provoqué leurs ondes de choc dans le milieu de l'enseignement de l'histoire. Portées sur la quantité et la nature de l'histoire enseignée, sur la rétention des connaissances factuelles des élèves, de même que sur l'appréciation de l'histoire par ceux-ci, ces œuvres dénonçaient en somme l'ignorance dite abyssale des adolescents quant à la connaissance de leur histoire. Il fallait donc se mettre à la conception d'une seule et unique histoire nationale telle que fut jadis conceptualisée par les Lower et Creighton. Élaborer une politique nationale de l'enseignement de l'histoire viserait à se départir d'un certain esprit de clocher dans certaines provinces aux dires des uns, mais pourtant comme l'indique Roberto Perin : «There is, however, one real obstacle to the possibility of writing Canadian national history and that is Quebec. Quebecers have always rejected the concept of a Canadian national history that also encompasses them.<sup>73</sup>» En fait comme nous l'indique Ken Osborne :

More fundamentally, even if we were able to arrive at a set of national history standards, and British and American experience shows how contested the process can be, their mere existence would guarantee nothing about the quality of *teaching* in the classroom. It is not the existence of a national curriculum, but the way teachers implement it that matters.<sup>74</sup>

Faut-il alors rappeler que le programme actuel d'histoire du Québec et du Canada est régi par le ministère de l'Éducation du Québec et

---

<sup>73</sup> Roberto Perin, « National Histories and Ethnic History in Canada », dans *Ethnicité et nationalisme : nouveaux regards*, Collection Cahiers de recherche sociologique, Montréal, Université du Québec à Montréal, no.20, 1993, p.120.

<sup>74</sup> Ken Osborne, *loc.cit.*, p.429.

[qu'] en outre, l'idée de faire de l'enseignement de l'histoire le véhicule du sentiment d'appartenance à la société québécoise et de la transmission des valeurs communes ne fait pas l'unanimité. Par ailleurs, les débats portent non seulement sur quelle histoire enseigner, mais aussi sur l'approche permettant de former à la citoyenneté.<sup>75</sup>

Reste alors à savoir quelle pratique doit-on privilégier pour éduquer à la citoyenneté par l'histoire. Comme le résument bien McAndrew, Tessier et Bourgeault commentant la pratique préconisée pour l'éducation à la citoyenneté:

[L]e Canada, quant à lui, n'a jamais développé, pour des raisons socio-historiques évidentes [...] une vision de la citoyenneté unificatrice et pour cette raison la tendance des dernières années à plutôt été de mettre l'accent sur l'idéal du multiculturalisme ou encore d'éviter les questions de l'identité nationale au profit d'identités plus régionalisées.<sup>76</sup>

Ces mêmes auteurs soutiennent que l'éducation à la citoyenneté prend forme au Canada dans un curriculum plus global dont le contenu ne porte pas uniquement sur le fonctionnement des institutions, mais aussi sur des aspects socioculturels, d'ouverture internationale, d'environnement et de droits et libertés. Il n'en demeure pas moins que ces orientations laissent large place à l'interprétation. Pourtant, selon Alan Sears et Andrew S. Hugues, il existe plusieurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté dans les différents programmes d'études des provinces canadiennes. Ce faisant, il s'effectue aussi des différences de conceptions sur les aspects de la connaissance, des valeurs et des habiletés reliées à la participation sociale. Nous sommes donc face à une pratique et des conceptions diverses. Nous pouvons à tout le moins émettre quelques constats sur l'état de l'enseignement de l'histoire à la lumière de quelques études. En effet, Sears et Hughes nous indiquent que :

Several of the studies however (Conley & Osborne, 1983; Hodgetts, 1968; Osborne & Seymour, 1988) indicate that despite curricula emphasizing issues exploration and active student participation, the majority of teachers continue to teach in very

---

<sup>75</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *op.cit.*, p.42.

<sup>76</sup> Marie McAndrew, Caroline Tessier et Guy Bourgeault, «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations», *Revue française de pédagogie*, no. 121, 1997, p.63.

traditional ways emphasizing static content and avoiding student participation in community issues.<sup>77</sup>

Il y aurait donc une prégnance de la narration encore aujourd'hui dans l'enseignement, soit ce qu'on peut qualifier comme étant un enseignement majoritairement magistral (traditionnel). Ce faisant, dans ce mode de transmission de l'histoire aux élèves, ceux-ci restent plus passifs. «Although evidence from the official curricula suggest that conceptions of citizenship education in Canada may constitute leading-edge thinking, we suspect that the actual practice of citizenship education in the nation's classrooms remain closer to the trailing edge.<sup>78</sup>» Constat d'ailleurs émis par Jean-Pierre Charland dans son étude auprès des élèves de la région de Montréal et de Toronto. Dans une proportion d'environ 60%, «[l]e magistral, "les récits du passé faits par l'enseignant (e)", suggère le questionnaire, serait donc toujours largement présent à Montréal [...]» Il poursuit en disant : «Nos enseignants mettent l'accent sur la présentation de «l'histoire produit», c'est-à-dire l'exposition du «grand récit» de l'expérience québécoise et canadienne, plutôt que «l'histoire démarche», la pratique historique proprement dite.<sup>79</sup>» L'interrogation qui émerge est donc la suivante : cette pratique permet-elle d'atteindre les visées relatives à la formation sociale des élèves ? À tout le moins, en regard d'études réalisées par Ronald Evans<sup>80</sup>, il appert qu'à conceptions différentes de l'histoire et pratiques différentes chez l'enseignant, il s'effectue un rapport à l'histoire et à la réalité sociale tout aussi différencié chez l'élève. En effet, un enseignant misant sur le magistral et un autre misant sur une démarche historique n'arriverait pas au même produit, c'est-à-dire aux mêmes conceptions relatives à l'histoire et à la société chez les élèves.

---

<sup>77</sup> Alan Sears et Andrew S. Hughes, *loc.cit.*, p.133

<sup>78</sup> *Ibid.*, p.138.

<sup>79</sup> Jean-Pierre Charland, *op.cit.*, p.98. et p.103.

<sup>80</sup> Voir «Educational Ideologies and the Teaching of History», dans *Teaching and Learning in History*, G. Leinhardt, I. L. Beck et C. Stainton (Eds), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 171-207.

### 1.3 Questions générales de recherche

La réforme actuelle dans le milieu de l'éducation amène à s'interroger sur les finalités visées par les disciplines, mais aussi sur les pratiques mises en cause. Concernant la discipline historique, ce contexte particulier nous amène d'abord à nous questionner sur le rapport que les enseignants d'histoire du Québec entretiennent avec la question de l'identité collective. En ce sens, ce rapport au sujet collectif et à l'histoire se dégage-t-il dans leurs conceptions et dans leurs discours? Plus encore, leurs pratiques pédagogiques sont-elles influencées par ces conceptions?

D'un autre côté, ces conceptions et ces pratiques trouvent leur lieu d'application dans la classe d'histoire, endroit privilégié dit-on pour former à la citoyenneté. La question est donc de savoir, si à finalités souhaitées, les stratégies pédagogiques employées en classe ont une influence sur le développement de l'identité collective des élèves soumis à cet enseignement. Il apparaît pertinent de se demander si les objectifs préconisés en matière de formation sociale des jeunes sont effectivement mis de l'avant et de quelle manière. En somme, comment cette recherche peut-elle nous fournir des éclairages quant à l'application des objectifs de formation en histoire nationale? Ces questions portent aussi à réfléchir sur la nature même des objectifs de formation que le gouvernement du Québec met de l'avant dans les écoles québécoises. Aussi pour reprendre une interrogation du Conseil supérieur de l'éducation, ces projets sont-il «ambitieux» compte tenu du contexte actuel?

### 1.4 Les objectifs de recherche et la démarche suivie

Si les programmes scolaires s'attardent tant à la formation sociale des individus, c'est que certaines matières peuvent avoir un impact positif sur une telle formation. Néanmoins, nous en connaissons peu sur l'influence de la classe d'histoire dans ce processus de socialisation. Déjà plusieurs écrits indiquent que l'enseignant, en mobilisant un type de discours, des conceptions et des pratiques, peut certes avoir un impact sur l'identité collective des élèves. Or, quelques indices mentionnés précédemment laissent croire qu'il aurait encore une prégnance de la narration dans l'enseignement de l'histoire et que cette pratique aurait

possiblement des effets spécifiques sur la constitution des repères collectifs des jeunes. En ce sens, cette recherche vise donc à explorer l'existence d'un lien entre le profil identitaire des élèves et l'enseignement reçu.

Pour répondre d'un tel objectif, nous avons procédé en plusieurs étapes. La démarche de recherche en cause pour aborder ces questions a d'abord nécessité un solide encadrement conceptuel. Nous avons donc effectué un travail de théorisation concernant la notion d'identité collective. Alimentée à plusieurs champs de recherche, cette recension avait pour finalité l'opérationnalisation d'une définition de l'identité collective. Ce travail théorique avait aussi pour but d'explorer les différents types de stratégies identitaires possiblement mobilisées par les individus et les groupes. Soutenant en ce sens, que l'enseignant d'histoire peut mobiliser de manière stratégique des scénarios pédagogiques susceptibles d'influencer l'identitaire collectif des jeunes, nous avons aussi procédé à une recension des principales approches proposées dans les revues spécialisées en didactique de l'histoire. Quant au pôle des conceptions des enseignants, ce volet a été documenté principalement par les écrits en philosophie et en épistémologie de l'histoire concernant la dialectique mémoire-histoire. À cet égard, nous verrons que s'imposent essentiellement deux approches quant à la formation de l'identité des jeunes et son lien avec l'histoire scolaire; à savoir une approche émotive et une approche rationnelle de l'enseignement et de l'apprentissage.

Une fois ces principaux paramètres théoriques établis, nous avons procédé à la construction de nos outils de recherche. Un premier questionnaire adressé aux enseignants visait à évaluer leurs conceptions relatives aux finalités de l'histoire nationale, à l'apprentissage et l'enseignement en classe d'histoire et aux pratiques pédagogiques concernées par le développement de l'identité. Nous avons ensuite élaboré un questionnaire portant sur les profils identitaires des élèves de quatrième secondaire. Par une recension de quelques typologies de profils identitaires et de recherches empiriques et théoriques sur l'identité collective, nous avons constitué un questionnaire d'enquête destiné aux élèves de quatrième secondaire.

Notre recherche étant descriptive et corrélationnelle, nous décrirons d'abord l'évolution des profils identitaires des élèves en cours d'année. En termes de traitement statistique, des corrélations (Pearson) seront effectuées entre l'enseignement reçu et l'identité collective afin de vérifier le lien supposé entre ces deux variables. Ces traitements effectués, nous proposerons une analyse des facteurs en cause, particulièrement ceux susceptibles d'expliquer l'influence sur la formation de l'identité des élèves.



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Pour répondre des objectifs visés par notre recherche, il importe maintenant de présenter le cadre théorique qui la supporte. D'emblée, force est de constater que la question identitaire est abordée dans plusieurs champs de recherche, notamment l'histoire, la sociologie, la science politique, sans compter bien sûr les sciences de l'éducation, et notamment la didactique. Notre recherche s'alimente donc à des sources variées. Jean-Marie Van Der Maren soutient d'ailleurs à cet effet :

[qu'] il est souhaitable que ce modèle conceptuel initial soit *multidisciplinaire*, ou plus précisément «*multiréférencé*» (c'est-à-dire comporter des références théoriques multiples), dans une perspective inductive ; il doit l'être aussi dans une perspective d'application. Il ne peut se limiter à une seule théorie (que la recherche ne vérifiera pas). Le chercheur doit envisager ce que diverses orientations théoriques apportent à la conceptualisation du problème, s'il veut pouvoir observer et interpréter l'ensemble des faits qui peuvent se présenter dans la situation.<sup>1</sup>

En fait, notre problématique telle que formulée précédemment implique un réseau conceptuel alimenté d'un savoir praxique (du point de vue de la pratique enseignante) et un savoir scientifique (du point de vue des indices et des variables concernant l'identité collective et les stratégies identitaires). En effet, il demeure primordial de comprendre ce que recouvrent les notions d'identité collective et de stratégies identitaires, de même que ce que nous entendons par des scénarios et des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans une approche rationnelle et dans une approche émotive. L'objectif de ce chapitre est à la fois de fournir un bilan récent des recherches et des écrits relatifs à notre problématique, mais aussi de préciser les concepts

---

<sup>1</sup> Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, p.375.

qui la structurent. Il faut savoir également que ce réseau conceptuel découle de choix propres à nos intérêts de recherche et comme le notent Maurice Tardif et Clermont Gauthier : «[l']important ici est d'être conscient de ces choix et de ces intérêts, de comprendre leur caractère relatif, discutable et par conséquent révisable.<sup>2</sup>»

Dans un premier temps, nous aborderons brièvement l'étymologie de l'identité afin d'envisager une définition et les principaux paramètres de l'identité collective. Dans un deuxième temps, nous décrirons quelques stratégies identitaires mobilisées pour la construction des identités collectives afin d'illustrer notre propos. Nous présenterons par la suite les types d'identité collective retenus, à savoir les profils identitaires structurant notre recherche. Nous nous questionnerons ensuite sur la nature des approches d'enseignement par le biais d'une analyse de la dialectique mémoire/histoire. Finalement, nous décrirons le modèle central des deux registres d'enseignement et d'apprentissage, de même que des scénarios pédagogiques pouvant être liés avec la construction de l'identité.

## 2.1 L'identité

Le dictionnaire historique de la langue française nous indique que le terme identité provient du terme du bas latin *identitas* signifiant «qualité de ce qui est même<sup>3</sup>», soit un dérivé de *idem*. Si étymologiquement l'identité renvoie aux notions de *semblable* et de *mêmeté*, ces dernières s'opposent à ce qui est différent. Ainsi l'*altérité* (l'*Autre*) devient cette condition de possibilité de l'identité. Comme l'indique Fathi Triki :

l'identité fonctionne dans le champ de la diversité et de la différence comme celle qui trace les équivalences, les égalités, les homogénéités, les similitudes et les permanences des rapports entre deux ou plusieurs termes. Cette indissociabilité de l'identité et de l'altérité de ce champ définitionnel mérite d'être soulignée.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> «L'enseignant comme «acteur rationnel» : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?», dans Léopold Paquay et *al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 1998, p.217.

<sup>3</sup> Alain Rey, «identité», *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1992, p.1361.

<sup>4</sup> *La stratégie de l'identité*, Paris, Arcantères Éditions, 1998, p.25.

L'identité peut être personnelle, privée, collective, nationale, civique, politique, etc. Du point de vue d'une identité personnelle, les chercheurs en psychologie ont développé les concepts de la conscience et de la persistance de soi. L'identité personnelle renvoie donc au caractère identique et permanent, voire l'ensemble des éléments permettant d'individualiser quelqu'un. En fait, la capacité de chaque personne à être reconnue en tant qu'individu en termes de droit et d'usage date du début du XIXe siècle. Au sens philosophique, cette individualité est conjointe à l'idée d'écécité, c'est-à-dire le fait qu'un individu soit lui-même et non un autre. Le principe philosophique de permanence implique une certaine continuité dans le parcours personnel des individus. Plus encore, les concepts d'ambivalence, de dualité et d'hybridité parsèment les discours actuels dans plusieurs champs de recherche. Sur ce point, Charles Taylor affirme que :

Le discours de l'identité est complexe parce qu'il circule dans plusieurs domaines. C'est d'abord un concept psychologique, à l'aide duquel on essaie de saisir une dimension importante de la conscience de soi. Mais le mot est surtout évident de nos jours dans le discours social et politique, et surgit souvent dans un contexte de revendication. En plus, on l'évoque et au niveau de l'individu (mon identité), et au niveau du groupe (l'identité québécoise, canadienne). Le mot a un sens légèrement différent dans chaque contexte. Mais il ne s'agit pas d'une véritable polysémie, encore moins d'une confusion, car les différents usages sont étroitement liés entre eux.<sup>5</sup>

Il semble néanmoins que l'identité personnelle soit envisagée comme point de départ, ou à tout le moins contribue à la conceptualisation de l'identité collective. Ainsi, chez Freud (1964; 1965) la théorie psychanalytique a permis d'explorer les dimensions inconscientes qui motivent les actes et les pensées, faisant de l'individu un être à plusieurs instances (le moi, le ça, le surmoi). Erik Erikson (1968) s'est quant à lui penché sur la notion de crise identitaire à l'adolescence, soit ce passage d'une maturation biologique de l'individu à une identité intériorisant les attentes sociales. Selon Joseph Jurt, l'identité se retrouve aussi au cœur de

---

<sup>5</sup> Charles Taylor, «Un dialogue incontournable», dans Guy Laforest et Philippe de Lara (dir.), *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1998, p.40.

plusieurs théories de la socialisation puisque «[l']identité est [...] définie comme la forme de continuité qu'une personne atteint à un certain âge le plus souvent après le moment de rupture avec les premières identifications – moment qui est ressenti comme une crise d'identité.<sup>6</sup>»

Cependant, outre le rapport à son individualité, chaque personne s'avère aussi un être social. En fait, les travaux amorcés par George Hebert Mead<sup>7</sup> ont permis d'aborder l'identité sous cet angle, c'est-à-dire qu'il existe en chacun un individu social et un individu biologique. La personnalité de chacun se consolide et se définit dans des rapports spécifiques, de un à un, et à l'intérieur de procédés plus généraux; soit l'individu et son insertion dans la société. L'individu se partage donc entre son développement personnel et les rôles attendus de lui. Chez Talcott Parsons (1968; 1969), cette insertion se caractérise par des «besoins de disposition»; soit essentiellement trois types de besoin allant : a) d'un rapport de personne à personne, b) à un rapport entre l'individu et les standards culturels, à c) un rapport entre l'individu et la société. Joseph Jurt, reprenant les idées d'Émile Durkheim, soutient que l'être collectif est déterminé «par le système des idées, des sentiments, des habitudes, qui ne sont pas de l'expression d'une personnalité, mais du groupe ou des groupes dont nous faisons partis [...]»<sup>8</sup> Enfin, comme l'ont montré les écrits de Bakhtin (1982)<sup>9</sup>, le développement de l'identité s'effectue par le principe de socialisation qui résulte de la communication entre deux personnes, de leur interaction.

Ces quelques précisions concernant l'identité personnelle nous rappellent que celle-ci ne peut être conçue que de manière individuelle. Carmel Camilleri a d'ailleurs écrit: « [qu]il

---

<sup>6</sup> Joseph Jurt, «L'identité nationale : une fiction, une construction ou une réalité sociale», dans Christian de Montlibert (dir.), *Sur l'identité*, Regards sociologiques, no.16, Université des Sciences humaines de Strasbourg, p.37.

<sup>7</sup> Notamment l'ouvrage *Mind, self and society*, Chicago, Chicago University Press, 1967.

<sup>8</sup> Jurt, *loc.cit.*, p.38.

<sup>9</sup> Voir notamment Mikhail Mikhailovich Bakhtin, *The Dialogic imagination : four essays*, Austin (Texas), University of Texas Press, 1982.

n'est rien de plus collectif que l'identité personnelle!<sup>10</sup>» En fait, selon Edmond-Marc Lipiansky : «L'identité résulte [...] des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel.<sup>11</sup>» Bien que la définition de l'identité ne fasse pas consensus, on peut à tout le moins retenir que celle-ci est le fruit d'un processus dynamique et continu. Elle se construit par l'interaction sociale, présente un aspect multidimensionnel mais requiert malgré tout une conscience de l'unité dans la durée; une forme de maintien de soi. En ce sens, nous reconnaissons que l'identité est un impératif psycho-biologique dès l'enfance. Toutefois, dans le cadre de notre recherche cette notion sera davantage prise en compte sous ses aspects sociaux; c'est-à-dire comme un processus de construction sociale permettant à l'individu de s'inscrire dans un collectif et par là aussi la prise en compte des facteurs hétéronomes dans la constitution d'une telle identité.

## 2.2 L'identité collective

Joseph Jurt nous rappelait en 1989 qu'historiquement, l'identitaire collectif fut essentiellement défini selon trois termes : la race, la nation et l'ethnie. Or aujourd'hui, quelles que soit les formes d'identités collectives, celles-ci sont largement perçues comme étant des construits.<sup>12</sup> Les groupes ne se voient plus accolés une identité fixe à travers le temps. Ce sont en fait les étiquettes qu'on leur impose ou les noms qu'on leur donne qui fixent l'image de ce groupe. Car, aux dires de Camilleri, «les identités fixes, que les groupes de toute nature (nationaux, régionaux, ethniques, d'immigration....) se jettent à la figure pour qualifier les

---

<sup>10</sup> «Les stratégies identitaires des immigrés» dans Jean-Claude Ruano-Borbale (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p.253.

<sup>11</sup> Edmond-Marc Lipiansky «Identité subjective et interaction», dans Carmel Camilleri et *al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990, p.174.

<sup>12</sup> Les théories fonctionnalistes comme celle d'Ernest Gellner ont contribué à une telle conceptualisation. Voir *Nations et nationalismes*, Paris, Payot, 1989.

uns et les autres ne sont que des problèmes figés, par l'effet des circonstances, par le développement autonome des mythes, ou par la volonté de les entretenir.<sup>13</sup>»

Comment définir l'identité collective ? S'inspirant des travaux de Bourdieu, mais également des postulats du constructivisme et de l'existentialisme, Roger Bernard propose d'expliquer ce concept comme suit :

une réalité objective (réalités symboliques partagées) qui est l'objet d'une construction sociale qui précède l'identité personnelle qui se construit dans l'encadrement et par l'intériorisation de cette identité collective. Si les structures sociales ont un pouvoir d'objectivation qui passe nécessairement par la communauté, elles sont historiquement et socialement situées. Les dimensions subjectives et objectives de la réalité s'entremêlent : les représentations symboliques deviennent des réalités objectives qui sont incorporées par l'individu dans des réalités subjectives.<sup>14</sup>

Nous constatons ainsi que plusieurs dimensions constituent l'identité collective. D'une part, il y a ces notions de réalité objective et de réalité subjective. En ce sens, nous pouvons comprendre qu'une collectivité donnée se dote d'un ensemble de symboles, de codes, de normes et de valeurs qui deviennent en quelque sorte une réalité objective partagée. D'autre part, c'est l'incorporation par le sujet de cette réalité objective qui se veut subjective. Pour Chauchat et Durand-Delvigne, l'identité sociale est une représentation de l'environnement qui noue le fonctionnement de l'individu à un groupe. Ce fonctionnement présente aussi des composantes subjectives et objectives. «Autrement dit, l'identité objective du sujet est constituée par les groupes qu'il [l'individu] a sélectionnés, l'identité sociale subjective concernant les représentations qu'il se fait de ces groupes.<sup>15</sup>» Il ressort donc clairement que l'identité collective constitue une représentation ou un ensemble de représentations que l'individu intériorise.

---

<sup>13</sup> «Les stratégies identitaires des immigrants», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *op.cit.*, p.257.

<sup>14</sup> «Du social à l'individuel : naissance d'une identité bilingue» dans Jocelyn Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone, Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p.160.

<sup>15</sup> Hélène Chauchat et Annick Durand-Delvigne, *De l'identité du sujet au lien social*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p.12.

Dans un ouvrage traitant de la question identitaire au Canada francophone, Jocelyn Létourneau suggère l'existence d'autres composantes de l'identité collective, notamment : un rapport de réciprocité à l'autre et une forme de reconnaissance mutuelle, une « invention » et une fétichisation d'une tradition, un usage sélectif de la mémoire et de l'oubli, un discours politique et idéologique, un espace-temps collectif, un mode actif de compétition pour la reconnaissance sociale et politique, de même qu'un sentiment d'appartenance.<sup>16</sup> De plus, dans la constitution de ces repères identitaires, une dimension rationnelle, caractérisée par une finalité consciente s'inscrivant dans la réalité, s'entremêle à une dimension vécue, soit un senti, une communication fondamentale. Bernard croit quant à lui que la langue joue comme facteur important d'encadrement d'un identitaire.<sup>17</sup> Pour Jacques Mathieu et Jacques Lacoursière<sup>18</sup>, ces repères se situent à trois niveaux ; un premier niveau où on retrouve des caractéristiques descriptives dites objectives (tel que le nombre d'individus), un deuxième niveau où s'effectuent les interrelations et la perception de l'Autre, et un troisième niveau logeant les idéologies, les valeurs, les mythes et les symboles. Chez Guy Michaud, la personnalité collective est au centre de tout un écosystème. Cette personnalité, incarnant en quelque sorte « un modèle culturel », interagit à la fois avec les institutions politiques (le déroulement de la vie civique), avec les institutions culturelles (les mentalités, les opinions, la communication), et enfin avec les institutions économiques et les institutions sociales, (soit la population, les classes sociales et les milieux sociaux).<sup>19</sup>

Outre le fait que l'identité collective agit comme un réservoir de représentations et de symboles permettant à l'individu de lire et d'interpréter la réalité sociale, Klaus Eder et ses

---

<sup>16</sup> Voir Jocelyn Létourneau (dir.), *op.cit.*, introduction, p.VII et IX.

<sup>17</sup> «Du social à l'individuel : naissance d'une identité bilingue» dans Jocelyn Létourneau (dir.), *op.cit.*, p. 162.

<sup>18</sup> Voir Jacques Mathieu, et Jacques Lacoursière, *Les mémoires québécoises*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1991, p.15.

<sup>19</sup> Voir le tableau de la page 363 « un modèle pour l'étude des civilisations », dans Philippe Claret, *La personnalité collective des nations. Théories anglo-saxonnes et conceptions françaises du caractère national*, Bruxelles, Bruylant, 1998.

collègues soutiennent que les identités collectives sont tributaires du contexte de leur émergence et qu'elles engendrent nécessairement des rapports contradictoires.

Collective identities are universal features of social life. National or “ethnic” identities, but also gender, class, sexual, urban, regional and even global identities are prerequisites of collective action. We cannot assume that ethnicities are “pre-political”. On the contrary, all these different collective identities are made in interaction and enable collective action. These identities are not always stable. They depend on particular structural contexts to be reproduced, and where a contradiction emerges between identity constructions and a particular structural configuration, then they are contested.<sup>20</sup>

Cela étant, on remarque que l'identité collective engage à l'action, à la participation sociale. La conception de l'identité collective sous-tendant de telles actions est loin d'être statique. En fait, la construction des identités collectives renvoie, aux dires de Pierre Tap, à un rapport paradoxal, en ce sens qu'elles se constituent dans la confrontation, dans un jeu allant de la similitude à la différence. Conçues sous cet angle, les identités collectives incarnent «un système dynamique de sentiments axiologiques et de représentations par lesquels l'acteur social, individuel ou collectif, oriente ses conduites, organise ses projets, construit son histoire [...]».<sup>21</sup>

De ces multiples références, il ressort que l'identité collective est une forme de matrice, de structure, dont nous retiendrons particulièrement ici certains éléments. Nous en dégageons deux constantes : d'une part, l'identité collective se dessine comme un construit social et non une donnée à la naissance par la famille ou par quelconque groupe social, et d'autre part, ce construit fournit un univers de sens aux individus. Ce qui conduit Canet à dire que l'identité «n'est pas donnée une fois pour toute, elle est un processus évolutif dont l'altérité est une dimension constitutive».<sup>22</sup> Cette construction identitaire n'étant jamais

---

<sup>20</sup> Klaus Eder et al., *Collective identities in action: a sociological approach to ethnicity*, Burlington (VT), Ashgate, 2002, p.19.

<sup>21</sup> Pierre Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1979, p.11.

<sup>22</sup> Raphaël Canet, *Du sentiment national au nationalisme : étude sociologique de la genèse et de l'affirmation de l'identité nationale québécoise*, Thèse de Doctorat en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2002, p.36.



achevée, elle s'abreuve à plusieurs repères. En fait, l'identité collective est le fruit d'un processus

conduisant à la représentation et à la prise de conscience d'une collectivité, d'un *Nous*, à l'interne en délimitant l'aire d'un univers de sens partagé facilitant l'interaction, mais aussi hors d'elle-même puisque la définition d'un *Nous* permet, en négatif, de définir tout l'ensemble de *non-Nous* à l'égard desquels le *Nous* peut s'affirmer en se distinguant.<sup>23</sup>

Au terme d'un examen sommaire des écrits sur l'identité collective, nous retiendrons pour fin d'opérationnalisation de ce concept dans le cadre de cette recherche, six dimensions constitutives en cause tant dans le processus identitaire collectif que son produit.

### 2.2.1 L'identité collective comme rapport altéritaie

Fathi Triki nous dit que «[l']identité n'est pas un repli sur soi, mais plutôt ouverture et compréhension, communication et action.<sup>24</sup>» De part et d'autre, il s'avère impensable de concevoir l'identité collective sans le rapport à l'*Autre*. Michelle Masson soutient que l'altérité est le «caractère de ce qui est autre, différent, étranger; [l']identité : caractère de ce qui est identique, semblable; l'un est le contraire exact de l'autre. Mais de la connaissance de l'autre dépend aussi la connaissance de soi, l'identité se définissant que par rapport à l'autre si différent.<sup>25</sup>» Nous comprendrons qu'une des dimensions fondamentales de l'identité collective réside dans l'*altérité*. Plus encore, Roger Bernard indique que :

l'identité se développe par l'identification à d'autres personnes et par l'intériorisation de l'autre généralisé, être qui appartient à une culture que l'on partage. L'image de soi, réfléchie dans le miroir du regard d'autrui, est largement sociale dans ses origines et son contenu. [...] La formation de l'identité est à la fois rapprochement et séparation de l'autre et des autres. Les normes, les connaissances et les valeurs du

---

<sup>23</sup> Canet, *op.cit.*, p.38.

<sup>24</sup> Triki, *op.cit.*, p.32-33.

<sup>25</sup> Michelle Masson, «Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain», *Études de linguistique appliquée*, no.106, 1997, p.172.

milieu sont intériorisées et adaptées pour devenir la conscience et la raison de chaque individu.<sup>26</sup>

Ce processus de formation se résume donc à la rencontre de l'*Autre* et de ses conséquences sur la construction des représentations sociales. Dans ce rapport à l'*Autre*, la relation peut s'avérer un lieu de tensions dans la mesure où il existe un enjeu entre distinction et similitude.

Or, lorsque l'*Autre* signifie un autre groupe identitaire, il reste à savoir comment ce dernier est perçu et négocié. En d'autres termes, quelle est la nature du dialogue qui s'établit entre deux sujets collectifs ? En fait, la manière de nommer cet autre se répercute sur l'affirmation du groupe. L'*Autre* semble souvent présenté comme un adversaire. Dans un tel cas, l'affirmation de l'identité collective se fait de manière défensive et négativement. Comme le soutient Létourneau, la réalisation d'un identitaire s'effectue «dans le cadre d'un rapport dialogique et dialectique avec l'Autre réel et imaginé, ce dernier étant souvent apparenté à un adversaire et, le cas échéant, identifié comme la cause de l'infortune du premier.<sup>27</sup>» Comme l'affirme Lipiansky, «l'identité collective, loin d'être une constellation statique, apparaît comme un système dynamique, lieu de tension entre traits positifs et traits négatifs.<sup>28</sup>» Ces traits positifs et négatifs du collectif restent autant le résultat d'une image de soi en tant que groupe, que l'image de l'*Autre* (un autre collectif) projette de nous. L'identité «négative» peut aussi être projetée sur l'*Autre* afin de conforter notre identitaire collectif (notre identité positive).

Voilà pourquoi Malek Chebel affirme qu'«il n'y a d'identité que conflictuelle<sup>29</sup>». En fait, il n'y aurait véritable constitution des identités que dans l'adversité et dans la

---

<sup>26</sup> *loc.cit.*, p.159.

<sup>27</sup> Jocelyn Létourneau, «Sur l'identité québécoise francophone» dans Bernard Andrès et Zilá Bernd (dir.), *L'identitaire et le littéraire dans les Amériques*, Québec, Nota Bene, 1999, p.57.

<sup>28</sup> Edmond-Marc Lipianski «Groupe et identité», dans Guy Michaud (dir.), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, Bruxelles, Complexe, 1978, p.67.

<sup>29</sup> Malek Chebel, *La formation de l'identité politique*, Paris, Payot, 1986, p.33.

confrontation. Guilbert soutient notamment que c'est en raison du concept de *conflit social*<sup>30</sup> que nous pouvons concevoir les rapports d'altérité. Il n'y a affrontement que dans la mesure où chaque groupe identitaire revendique son unicité, son mode de représentation de son passé et de son avenir. En ce sens, la rencontre de l'*Autre* produit toujours un moment d'opposition. Au demeurant, l'altérité ne veut pas dire éviter l'ambiguïté du rapport de soi à l'*Autre*, mais plutôt de saisir la dynamique qui l'anime, notamment par le biais des rapports d'inclusion et d'exclusion.

### 2.2.2 L'identité collective comme représentation du groupe

Si l'identité collective demeure tributaire d'un rapport d'altérité, elle reste fortement constituée de représentations, de symboles et d'images. Selon Évelyne Charlier, les représentations «sont des produits, c'est-à-dire des systèmes cognitifs ayant une logique et un langage particulier.<sup>31</sup>» Plus encore, elles incarnent un système de catégorisation du réel, une forme de modèle de conduite qui contribue aux échanges entre l'individu et son environnement. S'appuyant sur les travaux de Benedict Anderson<sup>32</sup>, Jurt souligne à ce propos

qu'on ne saurait distinguer les communautés à travers le critère de l'authenticité, mais à travers la manière spécifique de leur représentation. En fin de compte, chaque communauté sociale, qui se reproduit par le biais d'institutions, est imaginaire, car elle se fonde sur la projection de l'existence individuelle sur le tissu d'une histoire collective.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Lucille Guilbert soutient en effet que ce concept est étroitement relié au concept identité, notamment parce que «l'intégration et l'adaptation sont vues en fonction de l'identité», dans «De l'identité ethnique à l'interculturalité : points de vue ethnologiques», dans Lucille Guilbert et Normand Labrie, *Identité ethnique et interculturalité. État de la recherche en ethnologie et sociolinguistique*, Rapports et mémoires de recherche du CÉLAT, Université Laval, no.16, 1990, p.9.

<sup>31</sup> *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, p.47-48.

<sup>32</sup> Notamment *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres, Verso, 1991.

<sup>33</sup> Jurt, *loc.cit.*, p.41.

Les représentations incarnent en quelque sorte la trame de la vie sociale. Ces représentations collectives, fruits d'actions et de réactions échangées, agissent comme ciment des liens sociaux dans la mesure où les individus adhèrent à celles-ci et les partagent. En fait, il est possible de parler des représentations comme système de significations. Aux dires de Eder et de ses collaborateurs : «collective identities are made from symbolic codes.<sup>34</sup>» Plus qu'un réseau symbolique, Jodelet soutient qu'une représentation «est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.<sup>35</sup>» En outre, l'identité se constitue «par un réseau de médiations symboliques à travers lesquelles les sujets se reconnaissent, s'éprouvent comme participants à une signification collective singulière, ancrée dans l'histoire et dans la géographie.<sup>36</sup>» Entre donc en jeu ici l'histoire à la fois comme source d'identification, mais également comme source d'élaboration de nombreuses représentations du passé et du présent.

### 2.2.3 L'identité collective comme rapport à la mémoire

Il s'agit en fait de voir comment s'actualisent et se réalisent les représentations et les symboles inhérents à l'identitaire collectif. Car la mémoire collective et l'histoire vécue peuvent fonder le sentiment d'appartenance commun, assurant ainsi une forme de «stabilité» et de conservation du groupe. Ernest Gellner<sup>37</sup> parle en fait d'un capital cognitif fixe, en ce sens que la culture, les signes et les modes de l'agir peuvent assurer une cohésion intra-groupe.

---

<sup>34</sup> Eder et *al.*, *op.cit.*, p.19.

<sup>35</sup> Dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p.53.

<sup>36</sup> Claude Reicher cité par Joseph Jurt, *op.cit.*, p.43.

<sup>37</sup> Voir *op.cit.*, p.17-20.

«Le rappel du passé est nécessaire pour affirmer son identité, tant celle de l'individu que celle du groupe» soutient Tzvetan Todorov.<sup>38</sup> L'histoire, ayant pour objet le passé, reste un lieu d'identité avec matière à départager entre mythes, mémoires et réalités. Alex Mucchielli note que parmi les référents historiques, les origines telles que les actes fondateurs d'une communauté, les événements marquants (ex : les traumatismes du passé), de même les traces historiques, telles que les croyances, les coutumes et les normes héritées du passé, constituent des sources non négligeables d'identification. Toutefois, dans ce processus d'identification au groupe, la confusion règne parfois entre un rapport au mythe et un rapport à l'histoire.

Car il faut savoir distinguer le mythe du passé, la mémoire de l'histoire. Or, ce sont souvent ses premiers (mythes et mémoire) qui sont utilisés dans la constitution des identités des groupes. Le mythe renvoie à «une production organisée de l'imaginaire collectif» et qui «assure la cohésion du groupe en réaffirmant les éléments culturels clefs de son identité.<sup>39</sup>» Pour Erikson, le « mythe mêle le fait historique à la fiction significative d'une façon telle qu'il «sonne juste» à une certaine époque ou dans un certain pays, causant de pieux émerveillements ou des ambitions passionnées.<sup>40</sup>» Ainsi, l'interprétation de l'histoire et sa mise en récit demeurent centrales à la constitution de repères identitaires. Mucchielli soutient que tout groupe :

constitue donc son identité en assimilant son histoire. Cette transmission et remémoration du passé collectif, des épreuves, des succès et des échecs du groupe, des conduites exemplaires de ses héros...participe au processus d'identification culturelle. Le rappel de l'histoire à travers les récits, les œuvres d'art, les cérémonies et rituels, ainsi qu'à travers l'éducation des jeunes générations, contribue à façonner l'identité d'un groupe social.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Todorov, «La vocation de la mémoire», *Cahiers français*, no.303, juillet-août 2001, p.5.

<sup>39</sup> Alex Mucchielli, *L'identité*, Collection Que Sais-je, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, p.42.

<sup>40</sup> Erik Erikson cité par Lipiansky, *loc.cit.*, p.65.

<sup>41</sup> Mucchielli, *op.cit.*, p.42-43.

En somme, «la prise en charge de l'histoire comme mouvement est l'élément fondamental de toute forme d'identité quelle soit individuelle ou collective.<sup>42</sup>» Tout l'enjeu est de savoir comment s'effectue ce rapport à l'histoire en classe. Est-ce une célébration du passé ou un examen critique de celui-ci ?

#### 2.2.4 L'identité collective comme moteur de la participation sociale

Intimement liées à toute forme d'identitaire collectif, nous retrouvons des formes de participation sociale des individus. «Si une représentation est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu.<sup>43</sup>» Nous n'avons qu'à penser aux grandes mobilisations des foules dans le cas de cérémonies publiques ou de pratiques commémoratives pour comprendre que «la participation de la population à la théâtralité de l'idéologie dans des espaces appropriés» se scindent en «des milliers de personnes [qui] sont devenus des participants sur place, des milliers d'autres, des spectateurs sur place.<sup>44</sup>» Ce faisant, nous pouvons croire qu'à la mobilisation d'une identité collective donnée, il s'effectue des formes de participation conséquentes de cette mobilisation. Michel Pagé indique en effet que :

[...] la façon de vivre son identité influence fortement les options prises sur la participation. Par exemple, une identité très communautarisée pousse à favoriser des formes de participation de type communautaire. Une identité ethnique qui cède toute la place à une identité nationale pousse à une participation de type républicaine. Mais la relation ne s'établit pas seulement dans ce sens. Les priorités que l'on établit dans les affaires politiques nous mènent aussi à vivre l'identité d'une certaine manière.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Triki, *op.cit.*, p.34.

<sup>43</sup> Serge Moscovici cité par Gun R. Semin, «Prototype et représentations sociales», dans Denise Jodelet (dir.), *op.cit.*, p.262.

<sup>44</sup> Brian S. Osborne, *Paysage, mémoire, monuments et commémoration : l'identité à sa place*, Déclaration de principe commandée par le ministère du patrimoine canadien pour le séminaire d'identité et de diversité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, 2001, p.24.

<sup>45</sup> Pagé, «Citoyenneté et pluralisme des valeurs» dans France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (dir.) *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, 1996, p.170.

### 2.2.5 L'identité collective comme fondement de l'appartenance

L'identité collective ne se manifeste pas uniquement par l'action, mais aussi sous forme de sentiment d'appartenance ou d'attachement. Car dépendamment de la manière dont l'individu s'identifie collectivement, celui-ci présentera certains types d'identification. En effet, selon Carmilleri<sup>46</sup>, l'identité sociale<sup>47</sup> se configure dans une «identité d'appartenance» et une «identité de participation». La dynamique identitaire ainsi envisagée se caractérise par une certaine persistance et une appartenance à travers les changements et les situations traversées. Il importe donc pour le groupe d'éprouver un sentiment de continuité, qui, selon Locher<sup>48</sup>, comporte trois dimensions : A) une dimension cognitive référant aux images et aux stéréotypes de la communauté, mais également aux symboles, aux valeurs et à la connaissance du système culturel; B) une dimension normative référant aux comportements et aux loyautés; C) une dimension affective référant à proprement parler à l'attachement à un groupe. Chebel en parle comme un sentiment de co-appartenance nécessaire pouvant se greffer à des supports variés tels que la nation, le peuple, la religion, le groupe ethnique, etc. Or, ce qui renforce ce sentiment de cohésion et d'unité demeure souvent la définition d'une «cosmologie commune», d'occasions d'échanges, de symboles et de rites, mais aussi des événements d'adversité tels que les guerres, les crises ou les menaces. Dans ces derniers cas, on remarque souvent une forme de repli identitaire, moment clef où le collectif se soude de manière plus forte.<sup>49</sup>

Vivre un sentiment d'appartenance à un groupe est possible lorsqu'il s'est effectué une identification. L'identification reste largement conçue comme un processus

---

<sup>46</sup> Voir Carmel Carmilleri et Geneviève Vinsonneau, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin, 1996, p.23.

<sup>47</sup> Notion englobant les différentes formes d'identité collective chez Camilleri.

<sup>48</sup> Uli Locher, «Le plaisir de vivre les contradictions», dans Jocelyn Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone...*, op.cit., p.139-154.

<sup>49</sup> Voir en outre le texte de Robert Martineau, «Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de «raisons communes»», dans N. Tutiaux-Guillon, et D. Nourrisson (dir.), *Identités, Mémoire, conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 83-100.

d'assimilation, l'individu incorporant un attribut de son milieu ou d'autrui, nécessaire à l'élaboration d'un sentiment d'appartenance. De plus, l'identification, nous disent les chercheurs en psychologie du développement<sup>50</sup>, est un processus cognitif, tantôt passif, tantôt actif. Ce faisant, les facteurs d'identification tels que le système de contrôle de soi, d'estime de soi et d'effort, influencent le procédé même d'identification. Des facteurs cognitifs concourent aussi à ce processus. Pensons notamment à l'intelligence, l'ouverture, les attitudes et les valeurs, les traits caractériels dominants, etc. Enfin, des facteurs émotionnels dont les divers affects (anxiété, haine, amour) en sont les constituants, complètent le schéma d'identification.

#### 2.2.6 L'identité collective comme «stratégies identitaires»

Pour Lanthier et Rousseau, une stratégie est un ensemble de «moyens mis en œuvre en vue d'un résultat, et qui relèvent aussi bien des intentions conscientes que de motivations qui ne le sont pas, fruits d'états psychologiques et de situations sociales, économiques et culturelles.<sup>51</sup>» Selon Lipiansky et ses collègues, les stratégies identitaires sont

[...] des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation.<sup>52</sup>

Une stratégie, variant somme toute selon des niveaux de conscience, reste nécessairement délibérée. Au demeurant, nous pouvons croire qu'une stratégie identitaire requiert des acteurs, une situation donnée et des finalités poursuivies. Ces stratégies peuvent être utilisées synchroniquement, une ou plusieurs à la fois et demeurent exposées au

---

<sup>50</sup> Pensons en autres à Érikson, Lacan, Zazzo dont la synthèse de leurs idées a été effectuée par Malek Chebel, *op.cit.*, Chapitre I.

<sup>51</sup> «Introduction», dans Guildo Rousseau et Pierre Lanthier, *La culture inventée, les stratégies culturelles au XIXe et XXe siècle*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1992, p.13.

<sup>52</sup> Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, «Introduction à la problématique de l'identité», dans Carmel Camilleri et *al.*, *Stratégies identitaires*, *op.cit.*, p.24.



changement car elles sont du ressort des individus qui les aménagent. En sachant également qu'il est possible de retrouver de telles stratégies en classe d'histoire et que l'acteur tout désigné pour l'aménagement de celles-ci s'avère être ici l'enseignant d'histoire. Compte tenu du rôle central des stratégies identitaires dans la problématique ci-devant posée, il convient, à cette étape, de présenter quelques exemples afin de mieux illustrer notre propos à la lumière des travaux réalisés sur la question.

#### 2.2.6.1 La stratégie de la «nomination»

Selon Chauchat et Durand-Delvigne, la nomination du groupe demeure centrale à la construction identitaire.

L'acte de nomination est le début de toute identité. Il en est le point de départ tout comme l'est l'acte de nomination du sujet par celui qui lui donne son nom. Dans notre société, le nom du sujet indique sa filiation, c'est-à-dire sa place dans une lignée. La nomination est le premier acte symbolique, celui qui permet d'avoir une identité, non seulement au sens formel et administratif de l'état civil, mais également au sens d'inscription dans l'ordre symbolique qui est celui du langage. De la même manière, l'identité du groupe et de ses membres s'origine dans le nom qui lui sert à le désigner. Il indique son origine, son histoire, sa place dans la société.<sup>53</sup>

Chez Chebel, la stratégie des «identités concrètes» s'apparentent à la nomination. En effet, les conduites réelles relatives à l'identité de soi (gestes, paroles) permettent de se représenter dans les rapports aux autres (par exemple se définir comme un Québécois). Mais, précisent Chauchat et Durand-Delvigne, cette nomination est fortement liée à une histoire. Le fait de se nommer implique la connaissance de son origine, de son histoire propre, qui procure par là un sentiment d'originalité. Ce «signifiant fondamental» en position d'autorité – en l'occurrence l'autorité du maître – contribuerait alors, selon les enseignements de Pierre Bourdieu<sup>54</sup> à faire advenir ce qui est nommé. «Être fidèle à moi-même signifie être fidèle à ma propre originalité qui est quelque chose que moi seul peut énoncer et découvrir. En l'énonçant, je me

---

<sup>53</sup> *op.cit.*, p.62.

<sup>54</sup> *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

définis moi-même du même coup.<sup>55</sup>» Autrement dit, le discours tenu par l'enseignant sur le simple fait de nommer le groupe ou les groupes (les Canadiens, le peuple, les Québécois, les Italiens, les immigrants, etc.) dans le cadre du cours d'histoire aurait déjà pour ainsi dire un impact. Plus encore, Lipiansky parle de personnification par l'utilisation de formes substantialistes dans les discours.<sup>56</sup> Ajoutons enfin, qu'à cette nomination une «inscription publique<sup>57</sup>» dans la nomenclature, les débats publics ou les documents officiels contribue à cette nomination officielle du collectif. On peut donc en penser autant pour les documents utilisés en classe d'histoire (manuel scolaire et autre matériel didactique).

#### 2.2.6.2 La stratégie d'appel à la tradition

Pour Umut Özkırmı<sup>58</sup>, un des plus vieux paradigmes de la conceptualisation du collectif demeure la vision des naturalistes. Dans cette conception, le collectif étant une entité naturelle, celui-ci est largement défini par un discours traditionnaliste ponctué par des charnières comme : l'antiquité ou le début de l'histoire du collectif, l'âge d'or (moment de la suprématie culturelle du groupe) et les héros mettant fin à certaines périodes de souffrance et réveillant la ferveur collective. Un appel à la tradition fait référence à la conservation et au patrimoine originel. Sur cette question, Paul Ricoeur soutient qu'il faut maintenir «l'identité dans le temps et même contre le temps [...] Et c'est pour conserver des racines à l'identité et

---

<sup>55</sup> Charles Taylor, *Multiculturalisme: différence...*, *op.cit.*, p.48. À noter que Charles Taylor, retraçant les origines du discours sur la reconnaissance, soutient que d'un point de vue philosophique les écrits de Herder ont contribué au développement du sentiment d'authenticité et d'originalité. C'est donc dire que la prise de conscience, puis l'énonciation de l'originalité et de la singularité du groupe le définissent du coup. Cette logique demeure appliquée au groupe puisque comme l'indique Taylor : «Je dois remarquer ici que Herder a appliqué sa conception d'originalité à deux niveaux, non seulement à la personne individuelle parmi d'autres personnes, mais aussi aux gens porteurs de culture parmi les autres gens.» p.48.

<sup>56</sup> Par exemple, des phrases comme : «la France pense que....» ou «le Québec décide de son avenir...», etc. Voir «Comment se forme l'identité des groupes», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *op.cit.*, p.144-145.

<sup>57</sup> Voir Étienne Savoie, *Les noms que l'on se donne. Processus identitaire, expérience commune et inscription publique*, Montréal, L'Harmattan, 2001.

<sup>58</sup> Voir *Theories of nationalism, a critical introduction*, New York, St-Martin's Press, 2000.

pour entretenir la dialectique de la tradition et de l'innovation qu'il faut tenter de sauver les traces.<sup>59</sup>» Pour l'enseignant, le fait d'insister sur des événements charnières ou fondateurs incarnent ces appels à la tradition.

### 2.2.6.3 La stratégie de l'authenticité/inauthenticité

La stratégie de la tradition peut aussi prendre la forme d'une réappropriation, soit ni plus ni moins une façade d'intégration du changement sans affecter l'identité primaire. Cette forme de stratégie «améliore l'adaptation pragmatique non seulement sans toucher à l'identité première, mais en en révélant la richesse.<sup>60</sup>» La tradition a aussi comme complément, voire comme corollaire l'authenticité. L'authenticité est décrite par Chebel comme un espace purifié. Concrètement, c'est un idéal. Intimement lié au sentiment d'originalité chez l'individu ou le groupe d'individus, on peut y accoler une stratégie dite «des identités fictives» ou «identité idéales», soit l'émergence pour Chebel d'une fiction au détriment d'une réalité, d'une forme d'utopie guidant la formation des représentations identitaires. Notons aussi que l'expérience commune et une mémoire collective<sup>61</sup> demeurent souvent perçues comme un gage d'authenticité. Plus encore, les groupes et les individus peuvent chercher à se replier sur eux-mêmes, c'est-à-dire à préserver leur image. Toutefois, cette préservation peut même conduire à un refus d'affirmation, forme de fuite face à la peur de la perte d'identité.

---

<sup>59</sup> «Entre mémoire et histoire», *Projet*, no.248, hiver 1996-1997, p.12.

<sup>60</sup> Carmel Camilleri, «Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie», dans Carmel Camilleri et al., *op.cit.*, p.103.

<sup>61</sup> Jean-François Cardin et Marc-André Éthier définissent d'ailleurs ce concept comme suit : «La mémoire collective est, en quelque sorte, une narration commune du passé, ou, plutôt, le récit d'épisodes clés du passé d'une collectivité à laquelle celle-ci se réfère et qu'on se transmet souvent d'une génération à l'autre. Elle se compose donc de récits ou de schémas explicatifs déjà tout faits, sacralisés et qui, il faut bien dire, constituent souvent une simplification, voire une distorsion du passé, vu à travers une subjectivité marquée.» dans «La conscience citoyenne des jeunes au Québec», *Traces*, vol.42, no.3, mai-juin 2004, p.19-20.

#### 2.2.6.4 Les stratégies de l'exagération

Dans cette idée de conforter un identitaire collectif, il est aussi possible d'exagérer la réalité. Chebel aborde en effet la notion d'exagération pour qui, montrer les déficiences ou encore accentuer les différences, constituent des stratégies efficaces des identités collectives.<sup>62</sup> Chez Todorov, la sacralisation se veut un isolement radical d'un souvenir, «un retranchement, une mise à l'écart, une interdiction de toucher.<sup>63</sup>» Stéphane Courtois, dans son analyse sur le traitement des archives communistes, parle plutôt de réactivation de la mythologie, qui par là engendre une forme de sacralisation; soit une forme d'amplification quant à l'usage sélectif des sources.<sup>64</sup> En somme, nous comprendrons ici que la stratégie réside dans une exagération d'un événement ou de certains pans de l'histoire afin de favoriser une identification.

#### 2.2.6.5 La stratégie du «stéréotype»

L'exagération peut aussi contribuer à certaines formes de classement. L'individu ou le groupe use donc de la catégorisation pour se différencier des autres groupes. Reprenant les idées de Moscovici (1961), Évelyne Charlier indique que le stéréotype est un «enchaînement d'assertions qui respectent les règles du discours.<sup>65</sup>» Cette tactique est souvent visible par l'utilisation dans le discours du «nous» et «des autres» pour marquer clairement la frontière d'appartenance. Cette même catégorisation peut prendre la forme d'un véritable clivage. Dans le cas de l'histoire nationale, on peut facilement imaginer cette polarité entre Français et Anglais, ou bien encore les discours renforçant l'idée de «deux solitudes». Rappelons que

---

<sup>62</sup> *op.cit.*, p.182.

<sup>63</sup> «La vocation de la mémoire», *Cahiers français*, no. 303, juillet-août 2001, p.4.

<sup>64</sup> Stéphane Courtois, «Archives du communisme : mort d'une mémoire, naissance d'une histoire», *Le débat*, no.77, 1993, p.145-156.

<sup>65</sup> Évelyne Charlier, *op.cit.*, p.50.

Lipiansky<sup>66</sup> soutient que sur le plan collectif, ce clivage peut donner lieu à une identité dite négative, par la négation de l'autre (ex : Québec et ROC, rest of Canada).

#### 2.2.6.6 La stratégie du rejet sélectif

Présenter de manière figurative quelques éléments d'un ensemble se veut aussi une stratégie efficace dans la construction d'une image collective. Chez Mucchielli, les rejets sélectifs de certains référents s'intègrent au processus de formation d'une identité. Dans le domaine de la philosophie de l'histoire et de l'épistémologie de l'histoire, la question des rapports sociaux à l'oubli et à la mémoire est particulièrement bien documentée. On y soutient qu'il existe différentes conceptions de l'oubli : un oubli actif, un oubli passif, un oubli volontaire. Cela étant, nous retiendrons ici ce que Paul Ricoeur nomme une «stratégie d'évitement<sup>67</sup>», ou encore «ruses de l'omission et de l'évitement», soit un oubli de fuite basé sur la volonté «de ne pas savoir», dans le cas plus fréquent des événements douloureux et relatifs au mal. Cette nuance sur l'oubli est d'autant plus d'à propos qu'un oubli dit actif (un oubli sélectif donc), est partie intégrante de tout récit, en ce sens que celui-ci demeure un travail de configuration entraînant une part de sélection et de rejet de certains éléments. Cela nous rappelle Ernest Renan, pour qui la nécessité d'oublier était féconde pour le devenir collectif ; «Pour tous il est bon de savoir oublier<sup>68</sup>». L'oubli n'est pas nécessairement contraire à la mémoire lorsqu'il s'agit d'un oubli par la mise à distance (mettre en veilleuse) pour une meilleure appréciation du passé. Joël Candau disait par ailleurs que «la seule chose que les membres d'un groupe ou d'une société partagent réellement, c'est ce qu'ils ont oublié de leur passé commun.[...] La société se trouve donc moins rassemblée par ses souvenirs que par ses oublis.<sup>69</sup>» Or, lorsque cette occultation ou oubli devient selon une expression de Jean

---

<sup>66</sup> *loc.cit.*, p.145.

<sup>67</sup> Voir «Passé, mémoire et oubli», dans Martine Verlhac (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p.44-45.

<sup>68</sup> *Qu'est ce qu'une nation? et autres essais politiques*, Paris, Presses Pocket, 1992, p.49.

<sup>69</sup> *Anthropologie de la mémoire*, Collection Que Sais-je, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p.64.

Chesneaux un «dispositif de contrôle du passé<sup>70</sup>» il y a là tactique identitaire. Régine Robin note à ce propos :

Non qu'on puisse vraiment affirmer n'importe quoi, mais les stratégies, conscientes ou inconscientes, de falsifications, de détournements, de contournements, d'oublis volontaires ou non, de refoulements, des multiples retours du refoulé, même de forclusions, de déplacements, de substitutions, de décalages (un passé pour un autre) sont légions. Ce presque «n'importe quoi», si n'importe quoi il y a, est fortement déterminé. Il ne s'agit pas de n'importe quel n'importe quoi, à n'importe quel moment. Il est fortement déterminé par des conjonctures qui transcendent les écritures de l'histoire ou les rapports à la mémoire, par des rapports de force, par des enjeux politiques dont la mémoire est partie prenante.<sup>71</sup>

#### 2.2.6.7 La stratégie de «l'empathie assimilatrice»

L'empathie permet de se mettre à la place de l'*Autre*. L'empathie favorise donc l'identification et par là l'intégration au groupe. La recherche du semblable avec le groupe peut répondre à un besoin de conformité. L'évitement de la polémique par souci de conformisme s'avère en soi une stratégie (ex : le refus d'aborder des sujets controversés.) «Dans un groupe, l'individu s'efforce de se rapprocher de ceux dont il recherche la reconnaissance en gommant ses différences éventuelles.<sup>72</sup>» L'assimilation est aux dires de Joseph Kastarsztain, le «degré le plus fort dans la recherche de similitude. Les acteurs sociaux impliqués vont non seulement tenter de faire admettre leur appartenance, mais faire en sorte qu'elle ne puisse être remise en cause.<sup>73</sup>» Comme l'indique Michael Stanford, «In the same way a group of people – a nation, a class, a church, a profession – can build a sense

<sup>70</sup> *Du passé faisons table rase. À propos de l'histoire et des historiens*, Paris, F. Maspero, 1976, p.27.

<sup>71</sup> Régine Robin, «Entre histoire et mémoire. Le passé à l'âge de la «connexion généralisée»», dans Pierre Ouellet (dir.), *Le soi et l'Autre. L'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002, p.332.

<sup>72</sup> Lipiansky, «Identité subjective et interaction», dans Carmel Camilleri et al., *op.cit.*, p.189.

<sup>73</sup> «Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités», dans Carmel Camilleri et al., *op.cit.*, p.35.

of communal identity by, first sharing in common actions, and experiences, and then telling themselves the story of these actions and experiences.<sup>74</sup>»

#### 2.2.6.8 La stratégie de la différenciation

Central à toute forme d'affirmation d'une identité, on retrouve le besoin d'affirmer sa différence. En fait, dans la dialectique identitaire du même et de l'autre, la différenciation incarne ce pôle de l'*Autre*. Ce rapport et ce regard de l'autre restent définis par un besoin essentiel ; celui d'être reconnu. À ce propos, Charles Taylor souligne :

La thèse est que notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image limitée, avilissante ou méprisable d'eux-mêmes.<sup>75</sup>

Toutefois, la différenciation exagérée peut mener à des formes de discrimination. En fait, une reconnaissance mal considérée aboutit à la négation. Cette négation ou différenciation excessive peut conduire à un repli sur soi. «Je subis une discrimination, donc je suis différent, donc il est naturel que je m'oppose aux autres.<sup>76</sup>» Néanmoins, la recherche de singularité peut se concrétiser par la recherche de ses racines, en l'occurrence la généalogie. La connaissance de son origine procure un sentiment de différence et d'unicité (retracer les origines de sa collectivité, l'esprit de lignée).

#### 2.3 Les profils identitaires

Afin de pouvoir mesurer l'identité collective, nous avons replacé les dimensions de ce concept dans ce que nous nommons des *profils identitaires*. Car il existe une multitude de définitions de l'identité collective et nous devons faire un choix. Nous avons consulté des écrits commentant les différentes formes d'identité collective allant des théories relatives à

---

<sup>74</sup> Michael Stanford, *A companion to the Study of History*, Oxford, UK, Blackwell, 1994, p.102.

<sup>75</sup> Charles Taylor, *op.cit.*, p.41.

<sup>76</sup> Chebel, *op.cit.*, p.174.

l'ethnicité, au nationalisme, de même que les théories portant sur les formes modernes du collectif : la citoyenneté. Nous avons notamment consulté la typologie établie par Eder et ses collègues, pour qui il existe essentiellement trois types d'identité collective : les identités de type primordial, de type traditionnel et de type universaliste.<sup>77</sup> De son côté, Raphaël Canet, dans une thèse de doctorat portant sur l'analyse du sentiment national au Québec, suggère différents pôles du nationalisme :

Ainsi, il semblerait que les pôles exclusif et inclusif constituent les points d'horizon indépassables de toute réflexion sur la nation, le nationalisme et le sentiment national. C'est par conséquent au sein de cet entre-deux que s'inscrit nécessairement l'identité nationale, entre l'exiguïté mortifère du particularisme extrême et la globalité dissolvante de l'universel.<sup>78</sup>

Poursuivant en ce sens, soulignons que Jean-Claude Ruano-Borbalan soutient que :

L'ensemble des travaux actuels mettent en avant le fait que des sociétés contemporaines se caractérisent par la multiplicité toujours accrue des groupes d'appartenance, réels ou symboliques, auxquels sont affiliés les individus. On y distingue plusieurs sphères d'appartenance qui vont des groupes primaires comme la famille ou le cercle d'amis restreint, jusqu'à l'humanité-monde.<sup>79</sup>

Nous avons également consulté la typologie de citoyens établie par Alan Sears et Hughes<sup>80</sup>, de même que les écrits commentant les oppositions binaires notamment l'opposition nation culturelle versus nation civique.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> Voir Klaus Eder et al., *Collective identities in Action. A Sociological approach to ethnicity*, Burlington, Ashgate Publishing limited, 2002, p.19-28.

<sup>78</sup> Raphaël Canet, *op.cit*, p.330.

<sup>79</sup> « Introduction : la construction de l'identité », dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p.6-7.

<sup>80</sup> « Citizenship Education and Current Educational Reform », *Canadian Journal of Education*, vol.21, no.2, 1996, pp.-123-142.

<sup>81</sup> Voir notamment l'article de Dominique Schnapper, «Beyond the Opposition: Civic Nation versus Ethnic Nation», dans Jocelyne Couture, Kai Nielsen et Michel Seymour (eds.), *Rethinking Nationalism*, Canadian Journal of Philosophy, Supplementary, vol.22, University of Calgary Press, p.219-234, et celui de Brian C. J. Singer, «Cultural Versus Contractual Nations: Rethinking their opposition», *History and Theory*, vol.35, no.3, 1996, p.309-337.



Au terme de ces lectures, nous avons retenu une typologie à deux profils identitaires: un profil de type primordial et un profil de type civique. Selon Kenneth D. Bailey, les typologies procurent plusieurs avantages au chercheur. Elles permettent de bien décrire et d'établir des liens entre les différents items à classer, elles réduisent la complexité d'un problème, permettent d'identifier des similarités et des différences, rend possible la comparaison des types et les relations entre les différents types de la classification, etc.<sup>82</sup> Nous reconnaissons néanmoins les problèmes soulevés par la formulation de typologies, soit les limites et les inconvénients de leur usage. Toujours selon Bailey, certaines classifications peuvent être perçues comme étant pré-explicatives ou non-explicatives, soit que les types construits de manière théorique ne se retrouvent pas exactement ou conformément dans la réalité. En fait, nous pouvons dire que les deux types de profils qui sont définis dans cette recherche se veulent des «idéal types». Les typologies peuvent également comporter un aspect statique et non évolutif. Nous pouvons cependant dire que l'usage de la notion même de *profil identitaire* renvoie à une : «configuration générale d'une situation, d'une évolution, à un moment donné<sup>83</sup>». Cela étant, nous ne concevons pas l'identité mesurée comme étant statique mais bien possiblement changeante.

L'élaboration de nos deux profils s'inspire largement de la distinction du penseur allemand Ferdinand Tönnies entre la *Gemeinschaft* (la communauté fondée sur une solidarité intense et affective) *Gesellschaft* (la société basée sur l'individualité, le rationnel et le volontaire)<sup>84</sup>. Pour les deux profils identitaires retenus, nous préciserons d'abord brièvement l'origine de leur appellation pour ensuite aborder leurs principales caractéristiques selon les cinq dimensions présentées précédemment.

---

<sup>82</sup> *Typologies and Taxonomies, an introduction to classification techniques*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, p.11 à 14.

<sup>83</sup> *Le Petit Larousse illustré*, Paris, 1999, p.827.

<sup>84</sup> Comme l'indique Charles P. Loomis, «The keystones of Tönnies' system are the concepts or ideal types», *Gemeinschaft and Gesellschaft*, which are based primarily upon natural and rational will., p.XIV dans Ferdinand Tönnies, *Community and Association*, traduit par Charles P. Loomis, London, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1955.

Nous n'avons pas défini un profil purement national, car la question nationale au Québec et au Canada ne fait pas l'objet du présent mémoire. À elle seule, cette question nécessiterait un traitement beaucoup plus approfondi. Toutefois, nous reconnaissons la dimension nationale à l'intérieur des deux profils abordés. De plus, le cours d'histoire à l'étude dans ce mémoire est un cours d'histoire du Québec et du Canada, laissant là la place d'aborder la nation québécoise et/ou canadienne.<sup>85</sup>

### 2.3.1 Le profil primordial

La notion de profil primordial vient du terme «primordialism» qui en fait désigne une approche du nationalisme : «nationality is a 'natural' part of human beings, as a natural speech, sight or smell and that have existed since time immemorial.<sup>86</sup>» Afin d'illustrer l'esprit de la *Gemeinschaft*, cette idée d'une communauté «tricoté serrée», nous nous attarderons particulièrement aux regroupements ethniques. Or, il faut savoir que les attitudes et comportements décrits dans ce profil identitaire peuvent aussi s'appliquer à d'autres regroupements identitaires (ex : groupes religieux, classes sociales, gangs de rue....). Nous devons savoir également qu'une identité nationale peut prendre les colorations de ce profil. Comme l'indique Anthony D. Smith: «In fact, every nationalism contains civic and ethnic elements in varying degrees and different forms.<sup>87</sup>» C'est pourquoi nous aborderons aussi les notions de nation culturelle et ethnique, puisque ces concepts nous permettent également d'illustrer l'esprit du profil primordial.

---

<sup>85</sup> Nombre d'ouvrages s'attaquent directement à cette question. Mentionnons Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop, la mauvaise conscience des souverainistes québécois*, VLB éditeur, Montréal, 2002. Le collectif sous la direction de Robert Comeau et Bernard Dionne, *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998. Jocelyn Létourneau, *Passer à l'avenir, histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Boréal, Montréal, 2000. Michel Venne, *Penser la nation québécoise*, Québec/Amérique, Montréal, 2000.

<sup>86</sup> Umut Özkirimli, *Theories of nationalism, a critical introduction*, New York, St-Martin's Press, 2000, p.64.

<sup>87</sup> *National Identity*, University of Nevada Press, Reno, 1991, p.13.

La parution des discours à la nation allemande de Johann Gottlieb Fichte au début du XIXe siècle avait certes comme objectif la glorification de celle-ci; un projet de re-génération notamment face à la nation française.<sup>88</sup> Les discours de Fichte sont sans conteste à l'origine d'une conception du nationalisme ethnique. Les conceptions ont évolué depuis, néanmoins le discours exclusif fait encore partie de certaines réalités. Lorsque nous parlons de profil primordial, nous sommes également amenés à parler d'identité primaire ou ethnotype. Ces appellations renvoient en fait aux identités basées sur l'ethnie comme facteur de différenciation. Guy Michaud a d'ailleurs élaboré une approche ethnopsychologique de la personnalité collective :

[L]'ethnopsychologie, sans négliger nullement les comportements et les faits culturels liés aux classes sociales en tant que telles, a pour objet l'étude des identités collectives qui sont liées à un enracinement territorial, identités dont l'ethnie paraît constituer en quelque sorte la forme primaire. C'est ce type d'identité collective qu'on désigne généralement sous le nom d'ethnotype.<sup>89</sup>

Ainsi, suivant Michaud, nous retiendrons cette association entre le terme primordial (primaire) et ethnique.

Or, quelle est donc la représentation du collectif et les stratégies identitaires permettant à un individu de faire partie du groupe dans un profil de type primordial ? Les études portant sur la nation comme dénominateur commun du collectif nous permettent de retracer des caractéristiques d'un nationalisme ethnique. En fait, le terme ethnie «is a derivative of the Greek word *ethnos*, meaning nation. The reference, however, is not to a political unity but to the unity of persons of common blood or descent: a people.<sup>90</sup>» En fait nous nous inspirons d'une vision primordialiste de l'ethnicité. Or, nous ne sommes pas sans savoir que les catégories ethniques et l'intensité de l'attachement des individus à celles-ci

---

<sup>88</sup> *Discours à la nation allemande*, traduit par S. Jankélévitch, Paris, Éditions Montaigne, 1952.

<sup>89</sup> Guy Michaud, *loc.cit.*, p.21.

<sup>90</sup> Stephen Cornell et Douglas Hartmann, *Ethnicity and Race Making Identities in a Changing World*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 1998, p.16.

peuvent varier selon le temps et les situations. Néanmoins, comme nous indiquent Cornell et Hartmann, «[i]t is common ways in many societies, for example, to attribute certain behaviors or attitudes to ethnicity or race, as if such behaviors or attitudes were acquired somehow at birth or were inevitably produced by membership in the group.<sup>91</sup>» La solidarité et l'attachement au groupe résident donc dans des liens de sang et l'identitaire se voit donné et renforcé par le groupe perçu ici comme un clan, une famille :

Aujourd'hui, l'image courante de l'ethnie est qu'il s'agit d'une réalité fondée sur des traditions archaïques : derrière des dénominations ethniques, on imagine des groupes partageant des traits hérités du passé, comme la langue, des coutumes et des croyances, mais surtout dérivant leur identité collective de l'idée d'une origine commune.<sup>92</sup>

De plus, comme l'indique Jean-françois Dortier, les «coalitions identitaires» les plus stables sont les regroupements ethniques.<sup>93</sup> En fait, selon Umut Özkirimli<sup>94</sup> les formes primordialistes de la nation renvoient à cette idée d'une grande famille. «This notion of primordial attachments gave birth to primordialism, the idea that ethnicity is fixed, fundamental, and rooted in the unchangeable circumstances of birth.<sup>95</sup>»

Ayant en tête ce mode de représentation de l'identité collective, nous comprendrons que l'attachement présente une forte charge émotive et un sens du lien de l'ordre du naturel et du spirituel, ayant comme corollaire un haut degré de dévouement par rapport au collectif. Dans cette perspective, il existe des frontières naturelles et un lieu spécifique de l'origine du groupe, de même qu'un caractère et une destinée particulière. Le discours caractérisant une

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.49.

<sup>92</sup> Erika M'Bokolo, «Les ethnies existent-elles ?», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *op.cit.*, p.322.

<sup>93</sup> Voir Jean-François Dortier, «L'individu dispersé et ses identités multiples», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *op.cit.*, p.51-56.

<sup>94</sup> Voir dans l'ouvrage cité le chapitre intitulé «primordialism».

<sup>95</sup> Cornell et Hartmann, *op.cit.*, p.48.

telle vision du collectif vise à pérenniser le groupe.<sup>96</sup> Dans une telle vision des choses, le rapport à l'histoire, aux dires de Hans Kohn<sup>97</sup>, demeure une forme de maturation historique; c'est-à-dire une forme d'actualisation des relations ancestrales. En fait, le rapport à l'histoire du groupe est fixé au sens où cette histoire (son récit), à l'image de la tradition, est stable et permanente.

Nous pouvons aussi déceler ce rapport traditionnel au passé chez Joseph Jurt. En fait, il s'agit d'un exemple ici où l'identité nationale s'apparente à des formes primaires ou primordialistes d'identification. Jurt soutient donc que : «le recours à un passé – la tradition, l'histoire, l'origine – qui sert pour légitimer les normes d'une communauté dans le présent. L'identité nationale est toujours rattachée à une tradition et à une histoire collective qu'il faut construire.<sup>98</sup>» Commentant aussi ce rapport mémoriel dans un cadre national, Brian S. Osborne avance que :

[...] le développement du nationalisme exige de la culture d'idées et de mythes comme «adhésif affectif et sentimental» qui lie les individus à l'État ( Holsti, 1996). Il faut notamment cultiver le sentiment d'une histoire et d'un patrimoine communs que partagent des individus qui ignorent l'existence les uns des autres. Autrement dit, la cohésion nationale exige une prise de conscience et une identité communes, nourries par une expérience partagée de l'histoire. Il s'agit donc d'orchestrer le pouvoir de l'imagination en le situant dans une histoire inventée et en le fixant dans une topographie imaginaire.<sup>99</sup>

Poursuivant en ce sens, dans un article relativement récent, Brian C. J. Singer discute de l'opposition binaire entre nation culturelle (le modèle allemand) et nation civique (le modèle français) afin d'y voir des éléments de complémentarité. Selon Singer, «cultural

---

<sup>96</sup> Umut Özkirimli, *op.cit.*, p.66.

<sup>97</sup> *Nationalism : Its meaning and history*, Princeton, D. Van Nostrand Company, 1965, p.9-15.

<sup>98</sup> Joseph Jurt, «L'identité nationale : une fiction, une construction ou une réalité sociale», dans Christian de Montlibert (dir.), *op.cit.*, p.39.

<sup>99</sup> Brian S. Osborne, *op.cit.*, p.7-8.

nation is defined less by an original accord than by a common relation to some combination of historical memory, geography, kinship, tradition, mores, religion, and language.<sup>100</sup>» Ce genre d'identification reste encore affilié à une certaine vision romantique offrant notamment des réponses sur la naissance, la survie et la protection (sentiment de sécurité) du groupe. Le type d'engagement pouvant également être motivé par la présence d'un ennemi visible, un *Autre* identifiable.<sup>101</sup>

En ce sens, on remarque que le rapport au passé se fait dans une optique largement mémorielle, et que la conception de l'histoire qui en découle s'apparente plus aisément à une certaine mémoire collective. D'autant plus vive qu'elle se situe et se réfère à un espace précis nous dit Smith :

A 'historic' land is one where terrain and people have exerted mutual, and beneficial, influence over several generations. The homeland becomes a repository of historic memories and associations, the place where 'our' sages, saints and heroes lived, worked, prayed and fought.<sup>102</sup>

Smith parle aussi d'un attachement et d'un engagement effectif dans ce genre d'identité collective dans la mesure où il y a partage d'une mémoire historique, de mythes, de symboles et de traditions.<sup>103</sup>

En fait, l'ethnotype ou personnalité ethnique joue le rôle de filtre pour assurer l'auto-conservation du système ou sous-système culturel. L'ethnotype est assimilé à un code

---

<sup>100</sup> «Cultural Versus Contractual Nations : Rethinking their opposition», *History and Theory*, 35, no.3, 1996, p.311.

<sup>101</sup> Voir Jocelyn Létourneau les pages 104 à 106 dans «Nous autres les Québécois. La voix des manuels d'histoire», dans Laurier Turgeon, Jocelyn Létourneau et Khadiyatoullah Fall (dir.), *Les espaces de l'identité*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1997.

<sup>102</sup> Anthony D. Smith, *op.cit.*, p.9.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p.11.

qui réunit un ensemble de conduites définissant de ce fait les conduites réelles du groupe.<sup>104</sup> La préservation du système culturel est en fait «un ensemble à la fois stratifié et dynamique, apte à fonctionner dans une certaine mesure en circuit fermé, ses divers éléments étant connectés selon un jeu de boucles et de feedback [...].<sup>105</sup>» Ce «sous-système» reste relativement stable et résiste au changement. Ajoutons également que pour Lipiansky, l'identité ethnique «revêt un caractère paroxystique que lorsqu'elle se trouve particulièrement menacée ou exaltée par les événements ou la propagande.<sup>106</sup>»

Comment alors gérer les relations d'inclusion et d'exclusion face aux autres collectifs ou regroupements identitaires ? Le rapport à l'inclusion ou à l'exclusion est documenté chez Raymond Breton<sup>107</sup>, pour qui le nationalisme ethnique est aussi appelé nationalisme culturel ou nationalisme primaire. En effet, un nationalisme de type ethnique implique une inclusion ou une exclusion basée sur des facteurs ethniques (subjectifs) tels que l'hérédité, la langue, la religion, la culture. On peut rapprocher cette idée de la typologie établie par Manuel Castells, notamment aux identités de résistance. Celles-ci visent à «essentialiser» (au sens des théories primordialistes : fonder l'origine) leur résistance à l'État. Elle forme donc des identités «d'exclus-excluantes»<sup>108</sup>.

Quant au rapport à la participation sociale, nous savons qu'il existe un lien entre le type d'engagement et d'attachement au groupe et cette première. Comme le dit Donald Horowitz : «[...] these subjective feelings of profound, even inexplicable attachment to the

---

<sup>104</sup> Philippe Claret, *La personnalité collective des nations. Théories anglo-saxonnes et conceptions françaises du caractère national*, Bruxelles, Bruylant, 1998, p.365.

<sup>105</sup> Guy Michaud, *loc.cit.*, p.23.

<sup>106</sup> Edmond Marc-Lipiansky, «Groupe et identité», dans Guy Michaud (dir.), *op.cit.*, p.62.

<sup>107</sup> Raymond Breton, «From ethnic to civic nationalism : English Canada and Quebec», *Ethnic and Racial Studies*, vol.11, no.1, 1988, p.85-102.

<sup>108</sup> Voir *Le pouvoir de l'identité, la société en réseaux*, volume 2, Paris, Fayard, 1999, p.18.

members of a family or a social group are potent bases of collective identity and action.<sup>109</sup>» Suivant cette logique, l'orientation de l'action correspond aux intérêts locaux de la communauté ou du groupe. De plus, l'action et les relations demeurent imperméables au changement et à la contingence.<sup>110</sup> Michel Pagé constate qu'il existe plusieurs formes de l'identité ethnique vécue, dont une première très fidèle à une culture ancestrale.<sup>111</sup> Sur le plan de la participation aux activités de la grande société, Pagé nous dit que ces individus se conforment aux pratiques courantes, sans pourtant intégrer et assimiler ces dernières dans leur quotidien et système identitaire primaire. En fait, nous pouvons également parler d'engagement normatif. John DeLamater et ses collègues<sup>112</sup> parlent en fait de quatre formes d'engagement par rapport au collectif : l'engagement symbolique, l'engagement normatif, l'engagement fonctionnel et l'aliénation. L'engagement est dit normatif lorsque la nation ou le cadre politique et les institutions en place permettent de protéger les identités primaires (par exemple : famille, religion).

### 2.3.2 Le profil civique

Pour plusieurs penseurs sur la nation, la conception de nation civique ou nation contractuelle origine de la montée des démocraties modernes. Déjà chez Ernest Renan on parlait d'un « plébiscite de tous les jours <sup>113</sup> ». Cette conception d'ordre légal et civique de l'adhésion au collectif donne lieu à cette opposition binaire entre conception allemande (culturelle, ethnique : le sang chez Fichte) et française (élective). À tout le moins, la

<sup>109</sup> Horowitz cité par Cornell et Hartmann, *op.cit.*, p.55.

<sup>110</sup> Voir à cet effet le tableau comparatif de Cornell et Hartmann «Circumstantial and Primordial Models of Ethnicity», dans *op.cit.*, p.68.

<sup>111</sup> Voir Michel Pagé, «Intégration, identité ethnique et cohésion sociale », dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p.119-153.

<sup>112</sup> «On the nature of national involvement : a preliminary study», *Journal of Conflict resolution*, vol.XII, no.3, 1969, p.322-323.

<sup>113</sup> Ernest Renan, *Qu'est ce qu'une nation ? et autres essais politiques*, Paris, Presse Pocket, 1992, p.55.



conception moderne, élective et volontariste de Renan marque en effet l'érosion d'une certaine vision romantique de la nation (généalogique). Les théories dites modernistes de la nation ont fait de celle-ci un objet de l'histoire, un produit de la modernité. Par exemple, pour Ernest Gellner, des conditions dites objectives telles que le modernisme, le développement économique, la centralisation étatique, de même que l'éducation demeurent à l'origine des nations modernes.<sup>114</sup>

Pour Dominique Schnapper la nation moderne est une communauté de citoyens.<sup>115</sup> En fait, le terme citoyenneté renvoie aussi d'un point de vue étymologique au terme *civitas*, qui signifie être membre d'une société légale, posséder des droits et des responsabilités souvent inscrits dans des actes légaux tels que la constitution. En d'autres termes, si le cadre national demeure le lieu de l'expression des pratiques démocratiques, ces sociétés affirment leurs fondements sur le principe de la citoyenneté. En effet, Schnapper avance que la nation citoyenne suppose l'existence d'un domaine public unifié et indépendant, reconnu par les individus. Elle suppose aussi une égalité qui est la logique des nations démocratiques. Les valeurs privées ne doivent pas contredire l'état de droit, alors que coutumes et lois traditionnelles doivent être conformes à l'ordre général de loi. Ainsi, la nation moderne procède à la démocratisation du sentiment national et s'incarne en idéal type d'un projet politique. Cette citoyenneté suppose un apprentissage commun du politique, une unité et une loyauté des individus à contribuer à la défense de cette communauté. «L'existence des nations dépend de la capacité du projet politique à résoudre les rivalités et les conflits entre groupes sociaux, religieux, régionaux ou ethniques selon les règles reconnues comme légitimes.<sup>116</sup>» Selon Schnapper, la nation renvoie donc à une catégorie politique mais par laquelle s'exprime encore l'identité collective des populations.

---

<sup>114</sup> *Nation et nationalismes*, Paris, Payot, 1983, voir le chapitre sur la société industrielle.

<sup>115</sup> *La communauté de citoyens, sur l'idée moderne de la nation*, Paris, nrf essais, Gallimard, 1994.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p.140.

Suivant également la typologie de citoyens établie par Alan M. Sears et Andrew S. Hughes, nous avons choisi de retenir quelques éléments de la citoyenneté à caractère national, à savoir notamment que le citoyen obéit à la loi, et se dit faire partie d'une culture commune et d'un ensemble de traditions. L'engagement prend certes la forme d'une loyauté envers l'état-nation et les institutions. Or, dans une conception similaire d'une citoyenneté nationale mais avec quelques variantes (conception B chez Sears), la participation du citoyen est particulièrement importante envers la communauté et les affaires nationales.<sup>117</sup>

Si le collectif est ici perçu comme une communauté de citoyens, Raphaël Canet, traitant d'une conception civique de la nation, soutient que cette collectivité est «le résultat de l'adhésion volontaire de l'ensemble de ses membres au projet collectif national.<sup>118</sup>» Dans cette définition du collectif, il s'effectue une association libre des individus, l'engagement des citoyens s'effectuant en vertu de ses droits et de ses obligations.

Lorsqu'on parle de nationalisme civique, nous entendons un nationalisme pragmatique et utilitaire séparant ainsi le culturel du politique. Le sentiment et l'attachement résultant de ce type d'identité s'incarne dans un attachement à une entité politique (i.e. province ou pays). L'attachement peut être dit «plus froid» ou distant au sens où «le nationalisme civil, pluriel et libéral est plus souvent tenu pour raisonné et global, tandis que le nationalisme ethnique favorise la célébration émotive et restrictive de l'identité collective.<sup>119</sup>» Pour sa part, Sandra Stotsky propose de définir l'identité civique comme suit :

Civic identity includes more than a sense of belonging to a particular civic identity that can be defined by specific political principles and processes. It is also a sense of kinship with all those who live within the boundaries of that political entity, regardless of economic, intellectual, ethnic, or religious differences, civic identity

---

<sup>117</sup>Sears et Hughes, «Citizenship Education and Current Reform», *Canadian Journal of Education*, vol.21, no.2, 1996, p.127.

<sup>118</sup> Canet, *op.cit.*, p.32.

<sup>119</sup> Brian S. Osborne, *op.cit.*, p.8.

transcends individuals or group differences, permitting individuals or groups of individuals to consider the well-being of the whole civic community.<sup>120</sup>

Le sens d'appartenance et le sentiment d'attachement restent à tout le moins conceptualisés en fonction du politique. Chez Jürgen Habermas, le patriotisme politique ou constitutionnel est fondé sur la sphère publique. Or, la pensée d'Habermas s'inscrit à la fois dans un projet politique moderne puisque basée sur une rationalité communicationnelle, un espace public et un état de droit, et à la fois dans un projet républicain, le collectif étant une communauté de citoyens dont la légitimité demeure fondée sur la délibération publique.<sup>121</sup> Dans un tel cadre, l'identité collective est conceptualisée comme étant consciente et réfléchie, valorisant des principes universalisables, sujette à des modifications, se définissant par rapport au monde vécu, démontrant une autonomie par rapport à la culture traditionnelle et se développe par la communication.<sup>122</sup>

Sur la question de l'histoire du groupe et son rapport à la mémoire, «l'ensemble de la communauté politique interprète et participe à la construction de sa constitution en donnant des orientations universalistes à son histoire.<sup>123</sup>» Autrement dit, la lecture du passé est tributaire du contexte social présent, à savoir une réalité de pluri-appartenances. Comme le rappellent Sears et Hughes, dans cette perspective les citoyens « have a deep cross cultural awareness and respect for alternative world views » et « are able to deal creatively and positively with pluralism, interdependence, and change.<sup>124</sup> » Ce qui donne à penser que le

---

<sup>120</sup> Sandra Stotsky, *Literature and the development of civic consciousness. Questions from the 1987 Institute on Writing, Thinking and Citizenship Education*, Paper presented at the Fall Conference of the New England Association of Teachers of English 77<sup>th</sup>, Los Angeles, California, 1987, p.3-4.

<sup>121</sup> À noter que ce concept de patriotisme constitutionnel est une catégorie politique dont les composantes restent tributaires de la notion de *droit* qui tend de plus en plus à l'universalité (pensons à l'ONU et Chartres des droits et libertés). Ce qui nous permet de faire une distinction avec le profil national.

<sup>122</sup> Pour une description plus détaillée de ces critères voir Frédérick-Guillaume Dufour, *Patriotisme constitutionnel et nationalisme*, Montréal, Liber, 2001, p.97-100.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p.110.

<sup>124</sup> Sears et Hughes, *lo.cit.*, p.127.

regard du passé porte davantage dans l'apprentissage d'une culture politique commune. À cet effet, Daniel Francis, ayant étudié les principaux mythes structurant l'histoire canadienne, soutient que les canadiens ont une vision civique du collectif, soit «a civic ideology». Et en ce sens, «this is one function of history, to provide a rationale for civic ideology. History explains where our institutions and values came from.<sup>125</sup>» D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que «l'idée de se donner un code de vie ou un code de conduite commun semble susciter une assez large adhésion.<sup>126</sup>» En fait, les valeurs de la culture civique sont basées sur le respect des droits et la liberté d'expression, de même que l'acquisition d'un sens politique des rapports sociaux dans les institutions. Ces valeurs telles que la justice, l'égalité, la liberté, la reconnaissance et le respect de l'autre, la solidarité ne sont pas des critères exclusifs. En outre, à défaut de parler de culture commune dans ce type de profil, Michel Pagé avance l'idée d'un code de vie pour l'aménagement des rapports sociaux.<sup>127</sup>

#### 2.4 La classe d'histoire : lieu de construction stratégique de l'identité collective

Au terme de cette recension tant des dimensions de l'identité collective que des types d'identité, il convient maintenant de replacer ces concepts dans le cadre de la classe d'histoire. Retenons d'abord que si la construction de l'identité collective est contingente, elle est aussi stratégique. Dans le cas d'un processus de formation stratégique, «les acteurs (individus ou collectifs) peuvent mobiliser stratégiquement des identités.<sup>128</sup>» Comme les identités collectives ne sont pas observables directement dans la réalité, elles s'incarnent selon Canet dans les institutions et la pratique des discours. Dans le cas présent, nous reconnaissons que l'école comme institution et l'enseignant d'histoire, comme détenteur d'un discours et de moyens pédagogiques, peuvent mobiliser stratégiquement des identités et

---

<sup>125</sup> *National Dreams, Myth, Memory, and Canadian History*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1997, p.10-11.

<sup>126</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1998, p.23.

<sup>127</sup> Voir Michel Pagé, «Citoyenneté et pluralisme de valeurs», dans France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, p.168.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p.39.

favoriser leur construction, et plus encore favoriser la constitution d'un profil identitaire dominant. Ces stratégies prennent d'autant plus de sens que les orientations du nouveau programme de formation de l'École québécoise, concernant le domaine l'Univers social, suggèrent de former des citoyens actifs misant sur une participation sociale éclairée. On parle plus spécifiquement de «participation démocratique<sup>129</sup>». On doit se demander quel peut être le rôle des stratégies identitaires en cette matière et quelles stratégies l'école peut et doit mobiliser.

Toutefois, il convient de dire qu'il demeure ardu d'évaluer la nature des stratégies employées par l'enseignant, à savoir notamment si celles-ci sont conscientes ou non. Nous admettons qu'un enseignant peut user tantôt de stratégies conscientes, tantôt de stratégies inconscientes, mais la détermination de cette donnée n'est pas ici l'objectif. Néanmoins, nous reconnaissons que l'ensemble de la pratique, c'est-à-dire les scénarios pédagogiques retenus, les outils didactiques utilisés, et le discours (narration) sur l'histoire incarnent des moyens stratégiques pouvant potentiellement influencer la constitution d'un identitaire collectif chez l'élève. Stratégiques également au sens où ces pratiques s'arriment à des finalités éducatives cognitives et sociales préconisées par le programme d'études. D'ailleurs, pour François Galichet<sup>130</sup> la pédagogie est en soi une stratégie, voire une solution à la socialisation démocratique. «Avoir la charge éducative d'autrui» tant par les élèves entre eux que par la relation enseignant-élèves est en quelque sorte une forme de responsabilisation face aux concitoyens.

On peut croire également que la classe d'histoire nationale puisse devenir en certains instants un lieu de stratégies culturelles identitaires qui «visent la reconnaissance [d'une] collectivité, d'abord par elle-même, puis par les autres collectivités. Elles lancent des pratiques ou produisent des discours destinés à créer des points de ralliement idéologiques et

---

<sup>129</sup> Voir les pages 344 à 350 du Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle, Histoire et éducation à la citoyenneté*, Gouvernement du Québec, 2004.

<sup>130</sup> Voir l'article de François Galichet, «Éducation à la citoyenneté et socialisation démocratique» dans Michel Tozzi (dir.), *Vers une socialisation démocratique*, Les Cahiers du CERFEE, Université Paul-Valéry-Montpellier III, no.15, p.31-39

à dessiner les contours d'une communauté.<sup>131</sup> Si pour Louis Francoeur, les lieux historiques, les films, les récits incarnent des «interprétants de la culture», alors la classe d'histoire et l'enseignant utilisant de tels interprétants et étant en soi un interprétant, demeurent au cœur des stratégies identitaires. Toutefois, nous dit Francoeur, dépendant des types d'interprétants, il en découlera des signes [d'interprétation] de l'ordre de l'émotion, de l'ordre du réel et de l'ordre de la pensée.<sup>132</sup> En somme, la classe d'histoire devient un lieu d'interprétation de l'histoire, de ses symboles et de ses représentations. De plus, nous devons reconnaître que la classe demeure un lieu d'interaction important. Suivant la théorie de *l'interactionnisme symbolique* de Mead :

C'est dans l'interaction que se développe la conscience de soi-même et du monde social, c'est la réaction de l'autre qui donne sa signification à notre propre action, c'est dans la relation de face à face que se définissent les rôles sociaux et par extension qu'advient la construction sociale de la réalité.<sup>133</sup>

## 2.5 L'influence de l'enseignement de l'histoire sur la construction de l'identité collective des jeunes

Nous avons soutenu au premier chapitre que l'école est un lieu important de socialisation. Ainsi, lorsque Mark R. Gover affirme: «[I]t is difficult to imagine a situation in which issues of learning and identity do not coincide<sup>134</sup>», nous constatons qu'il y a là un rapport constant entre apprentissage d'ordre cognitif et apprentissage d'ordre social. Plus encore, Michel Claes avance que l'école s'insère bien dans un processus d'émancipation progressive des parents tout en favorisant de nouvelles relations : «L'école secondaire occupe

---

<sup>131</sup> Pierre Lanthier et Guildo Rousseau, «introduction», dans Pierre Lanthier et Guildo Rousseau (dir.), *La culture inventée, les stratégies culturelles au XIXe et XXe siècle*, Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture, 1992, p.14.

<sup>132</sup> Voir Louis Francoeur, «La série culturelle : structure, valeur et fonction», dans Pierre Lanthier et Guildo Rousseau (dir.), *op.cit.*, particulièrement les pages 63-65.

<sup>133</sup> Cité et adapté par Canet, *op.cit.*, p.36.

<sup>134</sup> *Negotiating Borders of the Self and Other: Schools as Sites for the Construction of Identity*, Paper presented at the Annual Meeting of Jean Piaget Society, Santa Monica, 19-21 juin 1997, p.1.

une place stratégique dans ce processus, en offrant des expériences de socialisation spécifiques auprès des jeunes individus engagés dans une démarche de structuration de leur identité.<sup>135</sup> Et aux dires de Michel Gilly, «[...] le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein des groupes sociaux, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de représentation.<sup>136</sup>»

Toutefois, il semble que dans le processus de socialisation et d'apprentissage scolaire, le comportement des élèves reste plus influencé par le comportement de l'enseignant que l'inverse. Aussi, écrit Hargreaves, : «That is to say, pupil's classroom behaviour is a product of, and a response to, the teacher's interpretations of his role and his teaching style.<sup>137</sup>» Dans la même veine, à partir de résultats préliminaires d'une recherche, Evans affirmait il y a quelques années : «teachers' conceptions help to shape the transmitted curriculum or that which is observable in classrooms; and students conceptions may be influenced by their teacher's conceptions.<sup>138</sup>» Plus encore, deux types d'enseignants d'histoire semblaient avoir davantage d'impacts sur les élèves en ce sens.

Teacher conceptions of history seem to have a profound impact on the transmitted curriculum in two of the five classrooms we studied in depth, the storyteller's and the scientific historian's, with less impact in the other three. This suggests that the impact of teacher conceptions may vary.<sup>139</sup>

---

<sup>135</sup> «Socialisation des adolescents, en contexte multiethnique», dans Michel Pagé et Fernand Ouellet (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p.515-516.

<sup>136</sup> «Les représentations sociales dans le champ éducatif», dans Denise Jodelet (dir.), *op.cit.*, p.384.

<sup>137</sup> David H. Hargreaves, *Interpersonal relations and education*, London, Boston, Melbourne and Henley, Routledge & Kegan Paul, 1975, p.115.

<sup>138</sup> «Educational Ideologies and the Teaching of History», dans Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds), *Teaching and Learning in History*, New Jersey (Hillsdale), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994, p.175.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p.203.

Evans faisait ici référence à une typologie construite à partir des différentes conceptions de l'historien et de sa pratique dans les ouvrages traitant de philosophie de l'histoire<sup>140</sup>. Le chercheur avait utilisé cette typologie à six classements auprès des enseignants d'histoire du secondaire, afin d'évaluer les conséquences de leurs conceptions sur les élèves. Nous verrons plus loin comment le «storyteller» se réfère à un enseignant s'inscrivant dans un registre émotif, alors que le «scientific historian» renvoie davantage à un registre rationnel.

Tous ces travaux nous suggèrent donc que l'enseignant a un rôle important à jouer dans la formation des conceptions et des représentations, notamment identitaires, de l'élève, qui conséquemment vont orienter son agir. Évelyne Charlier note à cet effet :

Giordan pense que l'apprentissage est un processus individuel au cours duquel les représentations se modèlent par paliers successifs, au contact de l'expérience. Le maître peut jouer un rôle crucial dans ce processus. Son aide permet à l'apprenant de dépasser ses représentations immédiates pour accéder à des représentations régulées et, par là, aux concepts scientifiques. L'enseignant doit proposer à l'élève des situations dans lesquelles il aura à la fois l'occasion d'exprimer ses représentations et, à la fois, l'opportunité d'agir sur des objets.<sup>141</sup>

On peut se demander quelle devrait être alors une pratique enseignante la plus favorable aux apprentissages souhaités et aux orientations de programme suggérées? À cet effet, rappelons d'abord que le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire au Québec révélait deux types de stratégies identitaires, l'une «spontanée» s'apparentant ici à un registre plus émotif, et l'autre «raisonnée», faisant référence à un registre plus rationnel. En outre, si nous cherchons à former les élèves à la démocratie, certains affirment qu'il serait logique que l'enseignement soit à l'image de la formation souhaitée. En effet, selon Michel Tozzi il existe plusieurs principes qu'un pédagogue-démocrate se doit de respecter. Parmi ces principes, le pédagogue se doit de favoriser à la fois un rapport à la rationalité basé sur une

---

<sup>140</sup> «Meaning in History : Philosophy and Teaching», Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco, avril 1989, 33p.

<sup>141</sup> *op.cit.*, p.68.



démarche critique et le développement d'un argumentaire, et à la fois un rapport à la sensibilité possible par l'ouverture à l'autre et une authenticité relationnelle.<sup>142</sup>

Pour amener les élèves à réaliser le programme de formation, l'enseignant favorise certaines pratiques en classe et choisit des *stratégies pédagogiques* ou encore des *scénarios pédagogiques*, en fonction des buts à atteindre, mais aussi en fonction de ses propres conceptions et représentations. En fait, conceptions, attitudes et choix de pratiques pédagogiques constituent ce que nous appelons le registre d'enseignement et d'apprentissage mobilisé par l'enseignant d'histoire.

## 2.6 Deux registres d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire

Nous avons fondé notre proposition théorique de deux registres relatifs à la construction de l'identité sur des écrits et des recherches en psychologie sociale, en éducation et en épistémologie de l'histoire. Convenons d'abord que les enseignants d'histoire n'adhèrent pas à un registre pur d'enseignement et d'apprentissage, mais oscillent entre deux pôles : émotif versus rationnel. C'est là une réalité pédagogique qui n'est d'ailleurs pas sans fondements psychologiques.

Les recherches récentes sur la cognition montrent en effet que les individus se construisent des catégories mentales servant non seulement au traitement de l'information, mais aussi à la constitution de repères sociaux. Ainsi, Seymour Esptein et ses collègues ont montré que les individus utilisent essentiellement deux systèmes de traitement de l'information : un système expérientiel et un système rationnel. Les caractéristiques de ceux-ci se trouvent résumés dans le tableau suivant :

---

<sup>142</sup> dans Michel Tozzi (dir.), *op. cit.*, p.98.

**Tableau 2.1**  
Deux systèmes de traitement de l'information<sup>143</sup>

Système expérientiel	Système rationnel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intuitif</li> <li>• Holistique</li> <li>• Émotif (ce qu'on ressent)</li> <li>• Type de connexions : associations</li> <li>• «<i>outcome oriented</i>»</li> <li>• Les comportements qui en découlent sont alimentés par ce qui a été ressenti des expériences passées</li> <li>• Encode la réalité sous forme de récits, de métaphores, d'images</li> <li>• Traitement d'information rapide, orienté vers l'action immédiate</li> <li>• Adaptation lente au changement : nécessite répétition, expérience intense</li> <li>• Processus plutôt préconscient et passif</li> <li>• Théories subjectives de la réalité; Connaissances validées par la croyance implicite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchi</li> <li>• Analytique</li> <li>• Logique (ce qui a du sens)</li> <li>• Type de connexions : cause-conséquence</li> <li>• «<i>process oriented</i>»</li> <li>• Les comportements qui en découlent sont alimentés par une appréhension critique et consciente des événements</li> <li>• Encode la réalité sous forme de symboles abstraits : mots, chiffres</li> <li>• Traitement d'information plus lent, orienté vers l'action différée</li> <li>• Adaptation plus rapide au changement, selon la vitesse de la pensée</li> <li>• Processus actif et conscient : contrôle de ses pensées</li> <li>• Théories se voulant objectives Connaissances validées par des règles d'inférence explicites</li> </ul>

Ces deux systèmes fonctionnent parallèlement, avec des dominantes selon les situations et selon les individus. Le mode expérientiel est basé sur l'expérience vécue tandis que le mode rationnel, plus lent, se caractérise par une appréhension distanciée et critique des événements. Un individu agit donc sur ces deux modes, bien que les travaux d'Epstein aient montré que les individus se réfèrent plus spontanément au système expérientiel. Corollairement, on pourrait croire que dans une visée de construction identitaire, un enseignement à dominante plus émotive sollicite le mode expérientiel des élèves alors qu'un enseignement à dominante plus rationnelle mobilise plutôt un mode plus réflexif de construction de l'identité, et que dans chaque cas, l'identité qui en est le produit pourrait être toute aussi différenciée. Néanmoins, cette idée d'un fonctionnement binaire de la pensée et

---

<sup>143</sup> D'après Seymour Epstein et al., «Irrational Reactions to Negative Outcomes : Evidence for Two Conceptual Systems», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, n° 2, 1992, p.328-339.

d'un traitement de l'information demeurerait oiseuse si elle ne rejoignait pas certains des fondements mêmes de l'apprentissage chez les jeunes.

Paul A. Klaczynski s'est penché sur la pensée des adolescents, chez qui il observe deux modes de raisonnement et de prise de décisions : un système heuristique et un système analytique dont nous résumons ici les principaux attributs.

**Tableau 2.2**  
Deux modes de raisonnement chez les adolescents<sup>144</sup>

Heuristique	Analytique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativement rapide</li> <li>• Reconnaissance automatique des caractéristiques environnantes</li> <li>• Facilite l'assimilation de l'information dans les catégories existantes du savoir</li> <li>• En périphérie de la conscience</li> <li>• Peu d'effort cognitif</li> <li>• Prédominant quand les tâches activent les stéréotypes ou les théories personnelles et les mémoires vivantes</li> <li>• Mode intuitif</li> <li>• Opère en situation contextualisée (dépendant du problème et de structures de la mémoire sémantique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciemment contrôlé</li> <li>• Demande un effort</li> <li>• Délibéré</li> <li>• Requiert des habiletés souvent définies comme normatives du point de vue du raisonnement et de la prise de décision</li> <li>• Règles de logique formelle</li> <li>• Décision basée sur la comparaison entre des probabilités (choix)</li> <li>• Dirigé pour établir des inférences précises</li> <li>• Opère en situation « décontextualisée » (le contenu superficiel est dissocié des structures profondes de la tâche)</li> </ul>

Selon cet auteur, la mobilisation d'un système de raisonnement conduit également à des produits différenciés. À tout le moins, Klaczynski indique : «when one system was predominant over the other, the products of that predominance were generally independent.<sup>145</sup>» Ce qui nous porte à croire que cette idée de produit différencié des apprentissages cognitifs et sociaux est donc intimement liée aux stratégies de traitement de l'information et de raisonnement mobilisées et préconisées par l'enseignant.

<sup>144</sup> D'après Paul A. Klaczynski «Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision-Making», *Child Development*, vol.72, no.3, 2001, p.844-861.

<sup>145</sup> *loc.cit.*, p.853.

D'autre part, les travaux en éducation nous indiquent qu'il existe différentes formes d'apprenants pouvant solliciter différentes stratégies pédagogiques à utiliser en classe. Par exemple, les travaux de Carolyn Mamchur sur les styles cognitifs des élèves, distinguent le «thinker learner» du «feeling learner». Dans le premier cas, cet apprenant pense de manière analytique, évalue la situation en dehors de celle-ci. Il cherche souvent à obtenir une vision globale de la situation et possède un bon jugement critique. Un enseignant voulant soutenir un tel type d'apprenant doit organiser ses cours de manière très structurée en montrant les objectifs de la leçon et en favorisant des tâches précises. À l'opposé, le «feeling learner» évalue une situation de l'intérieur (en participant à celle-ci). Il prend donc position personnellement et immédiatement dans une situation donnée. Son jugement s'effectuant de manière empathique, cet apprenant valorise le consensus et la coopération. Conséquemment, au niveau de sa pratique, un enseignant désirant supporter un tel élève «will passionately strive to achieve personal goals and bring to fruition her personal vision of education.<sup>146</sup>»

Quant aux recherches en épistémologie de l'histoire, nous pouvons dire que les écrits commentant la dialectique mémoire/histoire furent particulièrement éclairants. C'est qu'en fait il est possible de croire que la classe d'histoire devient parfois la «classe de mémoire». Tout dépend de la manière dont on conçoit et présente le passé : il n'est pas dit que l'enseignant d'histoire n'utilise pas tantôt le registre de la mémoire, tantôt le registre de l'histoire. Nicole Lautier parle en effet de deux formes d'apprentissage possibles en classe d'histoire.

L'histoire s'apprend selon un double mouvement : par une compréhension «naturelle» et par l'exercice du processus de «mise à distance». Parce que les connaissances historiques aspirent à la fois à la reconnaissance scientifique et à la construction identitaire, leur mode d'apprentissage ne peut qu'être ambivalent. L'histoire enseignée-apprise met en jeu des processus complémentaires et

---

<sup>146</sup> Carolyn Mamchur, *A teacher's guide to cognitive type theory & learning style*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p.42.

paradoxaux : curiosité et esprit critique, familiarité et étrangeté, enjeu d'appartenance et enjeu de distanciation, comprendre et expliquer.<sup>147</sup>

Cela étant, il importe de bien savoir distinguer mémoire et histoire. À tout le moins, la réflexion sur la mémoire comme objet de l'histoire passe de manière pratiquement incontournable par le travail de Maurice Halbwachs amorcé dans les années 1920. Selon ce dernier, la mémoire et les souvenirs procèdent par des cadres sociaux. Ces cadres de la mémoire sont en quelque sorte le contexte social dans lequel nos souvenirs s'inscrivent. Les conditions de cette pensée collective demeurent le langage et le sens des mots. Un système de conventions sociales et de représentations permet à l'individu d'introduire ses souvenirs dans un collectif. Ce faisant, il s'exerce une ritualisation des mémoires individuelles. Selon Halbwachs toujours, cette mémoire collective procède par conservation de souvenirs, mais aussi par oublis. Là est en fait le mécanisme central à la cohésion du groupe. «C'est pourquoi la société tend à écarter de sa mémoire tout ce qui pourrait séparer les individus, éloigner les groupes les uns des autres, et qu'à chaque époque elle remanie ses souvenirs de manière à les mettre en accord avec les conditions variables de son équilibre.<sup>148</sup>» La mémoire a donc un fonctionnement collectif par le biais de ce que l'auteur nomme la pensée sociale. Au demeurant, nous reconnaissons, comme le rappelle Paul Ricoeur, que «l'on ne se souvient pas seul mais avec l'aide des souvenirs d'autrui.<sup>149</sup>» Et, nous dit Ricoeur, ce n'est pas tant la mémoire en elle-même qui est sociale, mais bien la médiation des souvenirs par le langage (donc un récit) qui lui est de nature sociale et publique.

Plus encore, Marie-Claude Lavabre nous dit :

La «mémoire» est [...]ce contre quoi l'histoire se constitue quand, libre des passions et émotions et forte des règles du métier, elle prétend à l'intelligibilité, à la connaissance, voire, on l'a déjà noté, à la «vérité» du passé. Mais la «mémoire», à

---

<sup>147</sup> «Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire», *Perspectives documentaires en éducation*, no.53, 2001, p.61.

<sup>148</sup> Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, p.290.

<sup>149</sup> Paul Ricoeur, «Passé, mémoire et oubli», dans Martine Verlhac (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p.33.

l'inverse, est aussi réputée résister, «indestructible» et authentique, là où les pouvoirs politiques malmènent l'histoire et instrumentalisent le passé.<sup>150</sup>

En ce sens, Pierre Nora s'inspirant d'une «volonté de récupération critique<sup>151</sup>», a choisi de prendre la mémoire non pas tant comme un objet de commémoration, mais comme un objet de recherche. Dans un ouvrage colossal sur les lieux de mémoire, le chercheur a procédé à une distinction entre mémoire et histoire. Selon lui, la mémoire est multiple, portée par les groupes :

ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel; l'histoire, une représentation du passé. Parce qu'elle est affective et magique la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopants, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensibles à tous transferts, écrans, censure ou projection. L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcissante, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque, elle prosaïse toujours. [...] <sup>152</sup>

En somme, l'histoire avec sa vocation universelle s'attarde à l'explication, à l'élucidation des causes et des conséquences. L'histoire «ne s'attache qu'aux continuités temporelles, aux évolutions et aux rapports des choses.<sup>153</sup>» François Bédarida soutient que l'histoire utilise certes des figures de l'écriture narrative, mais elle se définit aussi « par une pratique scientifique reposant sur un ensemble de règles qui contrôlent les opérations et en

<sup>150</sup> «Cadres de la mémoire communiste et mémoires du communisme», dans Claude Pannetier et Bernard Putal, *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Paris, Belin, 2002, p.295.

<sup>151</sup> Voir la présentation de l'œuvre «Les lieux de mémoire» dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (ed.), *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Auxerre, Sciences humaines, 1999, p.343-348.

<sup>152</sup> Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire, La république*, Tome I, Paris, Quarto Gallimard, 1984, p.24-25.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p.XV-XLII.

aboutissent à la production des objets historiques et à la construction d'un savoir.<sup>154</sup>» Ainsi, l'histoire vise l'objectivité en proposant des interprétations et des enchaînements. Chez Ricoeur, le discours historique rompt avec la mémoire à trois niveaux : a) un niveau documentaire, b) un niveau explicatif, c) un niveau interprétatif.<sup>155</sup> Dans le premier cas, Ricoeur nous rappelle que l'histoire repose sur des sources dont la critique se veut nécessaire pour en juger la fiabilité et de la véracité. Ensuite, il affirme que l'histoire tend à l'explication dans une «logique du probable», soit qu'il existe plusieurs interprétations à une situation historique donnée. Enfin, l'interprétation se veut une manière de poser un problème à l'histoire, cette première étant en compétition à la fois avec la mémoire collective et l'histoire officielle (particulièrement pour les actes fondateurs d'une collectivité). À l'instar de Joël Candau, il faut garder à l'esprit que la mémoire et l'histoire demeurent complémentaires, en ce sens que la mémoire contribue au «dévoilement du sens». En outre, si la mémoire s'attarde à faire surgir des détails, elle compense aussi cette nécessité de sens à l'histoire dans la recherche de vérité. Or, il subsiste tout de même un danger dans ce glissement où «l'histoire peut devenir «objet mémoriel» comme la mémoire peut devenir objet historique.<sup>156</sup>»

En somme, un enseignant d'histoire peut, par ses pratiques et son discours, s'orienter dans un registre plus mémoriel, donc nécessairement plus affectif, alors qu'à d'autres moments les leçons peuvent s'orienter dans un registre plus rationnel, c'est-à-dire se collant davantage à ce que les épistémologues de l'histoire et les historiens désignent d'une approche et une attitude historique et critique. À cet égard et à la lumière de ce qui a été dit précédemment, pour les fins d'opérationnalisation des concepts centraux de notre démarche, nous nous attarderons sur ces deux registres et leurs effets sur la construction de l'identité.

---

<sup>154</sup> «L'histoire entre science et mémoire ?», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *op.cit.*, p.341.

<sup>155</sup> Voir Paul Ricoeur, «Entre mémoire et histoire», *Projet*, no.248, hiver 1996-1997, p.7-16.

<sup>156</sup> Joël Candau, *op.cit.*, p.58.

### 2.6.1 Le registre émotif

Marcel Guitouni, rappelant les idées évoquées par Daniel Goleman<sup>157</sup>, soutient que les émotions sont «des incitations à l'action ; ce sont des plans instantanés pour faire face à l'existence que l'évolution a instillée en nous.<sup>158</sup>» La mobilisation des individus et leur identification prennent souvent source dans un rapport affectif, et ce particulièrement en regard du passé.

Commémoration et monuments, manuels d'enseignement et didactique de l'histoire, usages politiques du passé et représentations esthétiques, mobilisations publiques pour la reconnaissance ou le réparation juridique des dommages subis : tout est mémoire dès lors que le rapport au passé engage l'identité des groupes sociaux, larges ou étroits – États, Nations, Églises, partis, associations – plutôt que la connaissance du passé en tant que telle.<sup>159</sup>

Dans une telle approche, la construction de l'identité collective ne peut s'effectuer sans des sentiments, des émotions permettant de ressentir ce qu'engage et implique le passé. À la lumière d'une recension de scénarios pédagogiques relatifs à la construction des identités, il appert que la classe d'histoire soutenant une telle conception est plus souvent meublée par la narration. Que ce soit la lecture de récit, le discours de l'enseignant ou celui d'autres outils didactiques, cette narration est généralement basée sur l'émotion et vise corollairement à susciter une réaction émotive de la part des élèves. Cette approche s'enracine d'ailleurs profondément dans la conception traditionnelle de l'histoire, et en l'occurrence de l'histoire-récit<sup>160</sup> dont les attributs sont bien décrits par Stanford :

---

<sup>157</sup> Voir *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997.

<sup>158</sup> *Au Coeur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*, Outremont, Les Éditions cartes blanches, 2000, p.24.

<sup>159</sup> Marie-Claude Lavabre, «Peut-on agir sur la mémoire ?», *Cahiers français*, no.303, juillet-août 2001, p.8.

<sup>160</sup> Type d'histoire que Lucien Febvre opposait d'ailleurs à «l'histoire-problème» dans *Combats pour l'histoire*, Paris, Presses Pocket, 1995.



The reason lies in one word : emotion. If his writing arouses no emotions, we shall neither learn nor remember nor understand. Communication – in any sense beyond that of spelling out words like a young child – will fail. There must be some emotional response. And if emotions are aroused about human affairs, then it is almost impossible that they should not affect our moral, political or religious convictions, however subtly.<sup>161</sup>

Dans la typologie établie par Evans<sup>162</sup>, le «storyteller» se préoccupe moins des questions de sens que de faire revivre le passé par une relation empathique avec les acteurs d'autrefois. Ce type d'enseignant s'attarde aussi à l'aspect unique et aux particularités des événements passés. Il fait découvrir ce qui est arrivé et sans tenter de chercher le sens particulier de ces événements. L'enseignant préconisant une telle conception accorde une grande importance à la chronologie et à la narration. Il cherche à développer l'empathie des élèves et le goût pour l'histoire, notamment par des jeux de rôles et des simulations. Cette approche narrative rejoint cette idée que la narration est un mode de pensée, et le récit un savoir paradigmatique selon les termes de Jérôme Bruner.<sup>163</sup> Dans cette perspective, raconter constitue un mode distinctif d'appréhension caractérisé par une multiplicité intrinsèque de sens, qu'il ne conviendrait pas d'expliquer ici.<sup>164</sup>

Ainsi, dans un tel registre, un bon enseignant d'histoire raconte l'histoire. Une histoire avec des éléments de continuité, permettant d'établir des relations et des connections, incluant des événements ou des personnages auxquels il accorde une importance particulière. L'enseignant d'histoire connaît donc les moindres détails des événements historiques, il est détenteur d'une «bonne histoire».

---

<sup>161</sup> Stanford, *op.cit.*, p.84.

<sup>162</sup> Rappelons qu'il s'agit de l'article : «Educational Ideologies and the Teaching of History», dans Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds), *op.cit.*

<sup>163</sup> Car selon ce dernier, «Tout indique en effet que la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances prend précisément une forme narrative.» *L'Éducation, entrée dans la culture*, traduit par Yves Bonin, Paris, Retz, 1996, p.151.

<sup>164</sup> Voir plutôt Kathy Carter, «The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education», *Educational Researcher*, vol.22, no.1, janvier-février 1993, p.6.

A narrative, and the particular form of narrative that we call a story, deals not just in facts or ideas or theories, and dreams from the perspective of someone's life and in the context of someone's emotions. It is helpful to remember that all the knowledge we have has been gained in the context of someone's life, as a product of someone's hopes, fears, and dreams. [...] Narrative is one of the fundamental sense-making operation of the mind, and would appear to be both peculiar to universal throughout humanity.<sup>165</sup>

En outre, une telle approche de l'enseignement de l'histoire nécessite d'être un bon «raconteur d'histoires». La maîtrise de l'art de raconter et la quantité d'histoire, voire de mini-histoires à l'intérieur de la grande (l'histoire nationale) vont même jusqu'à être des points de distinction entre un enseignant débutant et un enseignant d'expérience. «In fact, I have come to believe that their excellence as teacher is mostly due to the storied nature of their pedagogical content knowledge and the interesting stories they tell their students.<sup>166</sup>» En ce sens, puisque l'enseignant structure lui-même son savoir sous forme d'un récit, celui-ci devient plus personnel, diminuant ainsi l'espace entre le récepteur du récit et l'émetteur. Ce que d'ailleurs souligne Kathy Carter :

Thus, teaching events are framed within a context of a teacher's life history. As a result, the central themes are often moral and philosophical, having more to do with feelings, purposes, images, aspirations, and personal meanings than with teaching method or curriculum structures in isolation from personal experience or biography.<sup>167</sup>

Plus encore, l'art de maîtriser la narration devient un enjeu important de formation des enseignants. Une approche narrative dans cette formation signifie : «that the knowledge base for teaching resides in the *stories of experience as a teacher*.<sup>168</sup>» La performance comme enseignant « raconteur » est centrale dans l'organisation de leur formation. «To story the act

---

<sup>165</sup> Hunter McEwan et Kieran Egan (eds), *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York and London, Teachers College Press, 1995, p.viii.

<sup>166</sup> Sigrun Gudmundsdottir, «Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, no.23, 1991, p.207.

<sup>167</sup> *loc.cit*, p.8.

<sup>168</sup> Walter Doyle et Kathy Carter, «Narrative and learning to teach : implications for teacher-education-curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, vol.35, no.3, 2003, p.134.

of teaching» signifie en fait d'envisager pour l'enseignant chacune de ses leçons comme des histoires. Ravitch affirme à ce propos qu'il faut avoir le goût et la connaissance pour enseigner l'histoire. Elle note que la demande sociale pour cette dernière est bien présente, mais que le seul moyen de capter l'attention des élèves se retrouve pour l'essentiel dans les fictions historiques qui remplissent les salles de cinéma. Elle soutient même que «we should have teachers in the early grades who understand the value of biographies, myths, legends, and history stories.<sup>169</sup>»

Toutefois, le récit ne s'incarne pas uniquement dans le discours de l'enseignant mais peut aussi s'avérer celui du manuel d'histoire ou des films historiques de fiction présentés dans le cadre du cours d'histoire. Dans une recherche menée aux États-Unis sur les impacts de la présentation de la fiction historique *JFK* d'Oliver Stone, les auteurs soutiennent : «The pattern of *JFK*'s influence is clear. Exposure to the film increased sanctioned knowledge about the assassination of President Kennedy [...].<sup>170</sup>» Ce qui nous amène à réfléchir sur les impacts d'un enseignement misant essentiellement sur une narration qui serait largement émotive.

Alan M. Sears et Andrew S. Hughes, dans un article explorant les différentes conceptions de la citoyenneté telles que définies dans les curriculum au Canada anglais, en viennent à penser qu'il existe également plusieurs pratiques relatives à ces conceptions. Pour ainsi dire, ils constatent un rapport à la connaissance et à la pratique différent, un rapport aux valeurs et aux habiletés de participation sociale visées tout aussi différent. Ainsi, dans une conception élitiste et national(iste) de la citoyenneté, le rapport à la connaissance se définit selon la formule suivante : «students should be taught a common body of knowledge about the history and political structures of the nation. Political/military history is emphasized and is presented as a narrative of continuous progress.» Du point de vue de la pratique

---

<sup>169</sup> «Who Prepares Our History Teachers ? Who Should Prepare Our History Teachers ?», *The History Teacher*, vol.31, no.4, 1998, p.502.

<sup>170</sup> Jim Kelly et Bill Elliot, «Synthetic History and Subjective Reality : The Impact of Oliver Stone's Film, *JFK*», dans David Andrew Shultz (ed.), *It's show time ! media, politics and popular culture*, New York, Peter Lang, 2000, p.185.

enseignante on précise: «teaching styles and techniques may vary but are focused on student arriving at common answers on matters of fact and/or value.<sup>171</sup>» Ce qui correspond à un constat de recherche chez Evans, à tout le moins concernant les conceptions des élèves. Dans la recherche de ce dernier, le raconteur d'histoire générerait chez ses élèves le divertissement et l'appréciation de l'histoire, mais peu de changement dans leurs conceptions de la société et de l'histoire. Mais, conclue-t-il : «because of the basic conflicts it leaves out, and because of its didactic style, this kind of history teaching may tend to foster noncritical acceptance of powers that be.<sup>172</sup>» Dans la même foulée, Chancelor y voit des risques d'endoctrinement :

Of all subjects history is perhaps the most obviously a vehicle for the opinions of the teacher and the section of society he represents. It gives scope for the expression of a wide variety of political, moral and religious ideas and since these are embedded in a traditional and often emotive story they are arguably more open to acceptance and less liable to detection by the pupil.<sup>173</sup>

Face à ces considérations, comment envisager la narration en classe d'histoire ? Dans la perspective des nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, les auteurs au Ministère notent ceci :

Au moyen d'un récit historique [dans les programmes antérieurs d'histoire], il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques.<sup>174</sup>

Il faut donc se demander si la narration (surtout quel type de narration) est la meilleure stratégie pour atteindre les objectifs de formation visés.

---

<sup>171</sup> «Citizenship Education and Current Educational Reform», *Canadian Journal of Education*, vo.21, no.2, 1996, p.128.

<sup>172</sup> *loc.cit.*, p.184.

<sup>173</sup> Valéri Chancelor, *History for their Masters: history in the school textbook, 1800-1914*, London, Penguin, 1970, p.8.

<sup>174</sup> Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise...*, *op.cit.*, p.338.

Malek Chebel soutient que les passions collectives sont souvent exprimées en termes d'émotivité individuelle.<sup>175</sup> Un discours sur le collectif (l'histoire nationale) peut donc se baser sur des sentiments vécus individuellement. C'est ce qu'a tenté d'explorer Lyne Hamer, dans une enquête menée auprès de quelques enseignants d'histoire nationale aux États-Unis. Dans une approche folklorique de l'enseignement de l'histoire, elle y définit l'enseignement comme un mélange entre le savoir national, professionnel, local et personnel de l'enseignant. En fait, l'enseignement est décrit ici comme une performance par laquelle le praticien combine plusieurs genres allant de l'expérience individuelle à la légende. L'imbrication de cette histoire personnelle à l'histoire nationale permet de donner une valeur émotive aux personnages et aux événements historiques selon Hamer. Les référents au vécu individuel peuvent tout aussi bien être ceux des élèves. Ce qui est d'ailleurs possible de voir chez un des enseignants participant à l'enquête :

In performing this complex story, a combination of the textbook story with three other stories, Mr Glenn mediates between the history lesson and the students' experiences. First, he establishes familiarity by referring to the student Todd and then by recalling his own childhood. [...] Finally, he brings the story back around to the historical event, via the story of a recent, familiar, historical event. Through this complex story, emotional involvement in the collective nation is encouraged through the emotional involvement with the brothers.<sup>176</sup>

Au terme de l'expérience, Hamer indique que le récit de l'enseignant contribue à une «folklorisation» de l'histoire. Ce genre de traitement du récit contribue à «l'assimilation» et à la préservation des identités, les élèves voyant le passé comme un ensemble d'émotions et de souvenirs. Conséquemment, ceux-ci se rappellent davantage des anecdotes de l'enseignant, l'histoire étant plutôt un ensemble de dates et des faits à apprendre par cœur.

---

<sup>175</sup> *op.cit.*, p.76.

<sup>176</sup> Lynne Hamer, «A folkloristic approach to understanding teachers as storytellers», *Qualitative Studies in Education*, vol.12, no.4, 1999, p.372.

Cependant, une autre recherche a montré que l'acte d'enseigner procède pratiquement inévitablement par deux types de discours, soit un discours académique (AD) et un discours personnel (PN).

Epistemologically, PN and AD also represent divergent views of the nature of knowledge, meaning, experience and reality. PN is allied with the phenomenological view, which in its modern form criticizes AD for leaving out the experiential foundations of meaning-making and substituting multiple partial views for a sense of the holistic, irreducible, unanalyzable nature of human experience. This criticism is healthy in that it reminds AD of its essential incompleteness. AD, for its part, counters that PN casts all experience in the same mold, reducing its diversity and denying the advantages of specialized discourses and genres that foreground particular aspects of experience for special purposes un ways PN cannot.<sup>177</sup>

Les processus d'objectivation de ces discours ne sont pas les mêmes non plus. Le discours académique porte déjà sur un objet qui semble extérieur, donc même si le sujet concerne des comportements humains, ceux-ci sont traités comme des objets. Dans la narration personnelle, l'objectivation est possible lorsque l'enseignant sépare la narration de l'activité narrée (le narrateur du sujet de la narration). Toutefois, Jay Lemke reconnaît que le discours personnel facilite l'identification et l'empathie, le discours académique présentant un langage plus technique et sans l'emploi du «je». Somme toute, l'auteur soutient que ce discours personnel a un rôle à jouer dans la formation des identités :

Personal narrative also is the genre par excellence of self-definition, of the constitution of personal identity. It is the genre of the kitchen and the couch, where identities are formed and reformed. Insofar as schools also are places where identities are extended and revised, and the teaching of every academic discipline is an invitation to assume (even temporarily) the identity of a member of a specialist community, personal narrative would seem to have an important general educational function in this role as well.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> Jay Lemke, «Personal Narrative & Academic Discourse, tools for making meaning», *Liberal Education*, vol.78, no.3, 1992, p.28.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p.33.

Il faut savoir que le discours personnel s'incarne aussi dans les récits présentés en classe d'histoire. Il n'y a pas si longtemps, Richard J. Paxton a mené une recherche portant sur l'influence d'un auteur («visible author» ou l'usage du «je») dans un récit sur la compréhension historique des élèves. Rappelant d'abord la recherche de Nolen (1995), Paxton indique que : «The presence of a visible author opened the door to a wide variety of author-reader relationships, and these in turn impacted readers' comprehension and affective responses to the text.<sup>179</sup>» En fait, à la lumière de sa propre recherche, Paxton constate que la présence d'un auteur dans la lecture d'un récit ou texte historique favorise une forme de conversation entre ce premier et le lecteur. À l'opposé, la lecture d'un récit plus neutre tel le manuel scolaire apparaît comme une source plus fiable d'information, mais semble beaucoup plus ennuyant. «In short, the anonymous text imparted to students no feel for the subject of history [...].<sup>180</sup>» Il semble aussi que la lecture du texte anonyme entraîne une forme de passivité de l'élève, n'engageant pas de conversation entre un auteur ; un agent historique fictif ou réel et les élèves.

Toujours dans un registre émotif, plusieurs scénarios pédagogiques font état d'une démarche d'empathie. Que ce soit par des dramatisations, des simulations ou des jeux de rôles, ces activités visent à se mettre dans la peau des personnages impliqués dans des événements historiques afin de mieux comprendre les gestes posés dans leur contexte. En fait, on se place davantage dans une dynamique d'identification dans deux cas : lorsque les scénarios proposés invitent directement les élèves à se mettre à la place et à s'identifier aux personnages du passé et lorsqu'on propose aux élèves d'imaginer, de raconter l'histoire ou de construire un récit en se positionnant du point de vue des acteurs historiques (on peut aussi parler d'histoire hypothétique).

Par exemple, dans une leçon, Micheal D. Evans propose d'explorer la fondation de la nation américaine par le biais du concept de «Manifest Destiny». «I invented a simulation

---

<sup>179</sup> «“Someone With Like a Life Wrote It”: The Effects of a Visible Author on High School History Students», *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, no.2, 1997, p.235.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p.245.

exercise designed to mimic the conflict between Mexican Americans and European Americans living in Texas prior to the Mexican War of 1846-1848.<sup>181</sup> Dans cette activité impliquant deux classes, les élèves se partagent entre Américains d'origine mexicaine et européenne. Ceux-ci sont ouvertement amenés à vivre une expérience émotive. Au terme de cette activité, l'auteur commente ainsi :

Students then begin to relax, talk, and laugh about their experience. Because this activity is highly emotional, at least twenty minutes of the class time should be reserved for a thorough follow-up and calming down period. To conclude the project, the teachers instruct the students to write an essay describing their feelings during the experiment [...].<sup>182</sup>

Non seulement cette simulation fut largement émotive, le retour sur une telle activité joue encore sur un registre affectif. Un autre projet, ayant pour objectif l'écriture d'un récit par les élèves sur l'expérience des esclaves noirs aux États-Unis, vise aussi l'identification :

The experience of « becoming » slaves also offers students of all backgrounds the chance to relive a difficult but important historical period and to understand the strength and bravery of the people who survived it. This simulation is difficult for students, because in effect they must «enslave» themselves in order to create their narratives.<sup>183</sup>

Expérience d'autant plus vive pour les élèves d'origine afro-américaine, pour qui le projet fut «more difficult, as well as potentially more painful and rewarding.<sup>184</sup>»

Or, plus près de nous, dans un collectif traitant des lieux de la mémoire au Canada, Annette Saint-Pierre aborde la valeur du théâtre dans la transmission du passé. Elle soutient ceci :

---

<sup>181</sup> Micheal D. Evans, «Manifest Destiny : Understanding through simulation», *Social Education*, février 1993, p.89.

<sup>182</sup> *Ibid.*

<sup>183</sup> Dave Winter, «The Slave Narrative as a Vehicle to Link History and Literature Instruction», *Magazine of History*, vol.13, no.2, Hiver 1999, p.24.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p.25.



«Par le biais du théâtre, l'histoire s'anime et déclenche des émotions susceptibles de nous sensibiliser aux valeurs de l'identité canadienne.<sup>185</sup>»

Notons qu'il existe également des scénarios relatifs à l'héritage, ou à une quelconque célébration du passé. Ken Osborne a procédé à un inventaire des pratiques qui pourraient favoriser la transmission de l'héritage canadien dans le cadre du cours d'histoire nationale.<sup>186</sup> De ces activités, Osborne note évidemment les jours de commémoration (ex : Manitoba day) ou encore les jours du souvenir (Remembrance Day). L'auteur poursuit en disant qu'il existe non seulement la visite de sites historiques ou des visites locales des sociétés d'histoire, des visites de musées, galeries, centres d'archives, mais également la visite de centres d'intérêts contemporains comme la rencontre d'une communauté des Premières Nations, des fermes ou des industries. Des projets sont aussi réalisés en lien avec l'histoire locale tels que la réalisation de kiosques, de vidéos ou de textes sur l'histoire de la région. Au terme de cette recension, Osborne y voit tout de même un paradoxe selon lequel il y a de manière générale un temps assez important alloué à ce genre d'activité dans les écoles canadiennes, mais un faible sens de l'histoire et de l'héritage chez les élèves. Osborne note au passage plusieurs hypothèses pouvant expliquer cette contradiction, notamment le fait que les activités proposées demeurent d'intérêt strictement local et non national. «Nonetheless, school heritage activity has for the most part reinforced the existence of «limited identities», whether local or cultural or personal, but without the articulation among them that Careless called for when he first elaborated the concept.<sup>187</sup>» Ces activités ponctuelles feraient donc foi de l'érosion d'une histoire nationale au profit de l'histoire sociale, de ce manque d'unité dans l'histoire canadienne. Néanmoins, dans ce genre d'activité le discours y est plus traditionnel. Patrick Garcia, en rappelant les enseignements d'Ernest Lavisse, va même jusqu'à affirmer que :

---

<sup>185</sup> «Pour intéresser les jeunes et les moins jeunes à l'histoire», dans Thomas Henry Bull Symons (ed.), *Les Lieux de la mémoire : la commémoration du passé du Canada*, Ottawa, Société royale du Canada, 1997, p.143.

<sup>186</sup> «Teaching Heritage in the classroom», dans Thomas Henry Bull Symons (ed.), *op.cit.*, p.157-176.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p.168.

L'histoire scolaire elle-même est structurée par le principe commémoratif, elle doit montrer qu'il y a un mouvement de l'histoire de France auquel toutes les périodes ont participé de sorte que les élèves comprennent : «que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la Terre de France, ont fait, par l'action et la pensée, une certaine œuvre, à laquelle chaque génération a travaillé ; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu...[...]»<sup>188</sup>

Évidemment, on parle ici du contexte français de l'enseignement de l'histoire, assez différent de celui du Québec. Il n'en demeure pas moins que ces stratégies se conjuguent en fait avec un « devoir de mémoire », fréquemment évoqué pour répondre d'une perte de sens collectif. Robert Fowler abonde en ce sens en préconisant un apprentissage de l'histoire scolaire par l'apport des mythes et des héros ; soit ni plus ni moins l'apprentissage du caractère national.<sup>189</sup>

Si nous portons notre attention sur la visite de lieux historiques et de musées, on constate que ces activités suggèrent un rapport étroit entre mémoire et histoire. Pour François Marcot le «vrai musée d'histoire» doit introduire une distance critique et montrer le caractère reconstruit du passé dans cette entreprise. C'est pourquoi il pose «le problème de la relation entre l'émotion qui engendre la proximité et l'intelligence raisonnée qui nécessite une distance et un certain degré de généralisation.<sup>190</sup>» Ce qui laisse place à deux approches, une approche émotionnelle par la création de l'empathie, et une pédagogique dont les objectifs restent l'explication et la mise en perspective historique. Dans le cas d'une première approche dite émotionnelle «une utilisation abusive de la vidéo, une sonorisation permanente des salles constituent, selon nous, d'insupportables atteintes à la liberté de réfléchir du visiteur qui a besoin du temps de la mémorisation, de l'assimilation et de la réflexion.<sup>191</sup>»

---

<sup>188</sup> Garcia citant en partie Ernest Lavis dans «Exercices de mémoire ? Les pratiques commémoratives dans la France contemporaine», *Cahiers français*, no.303, juillet-août 2001, p.33.

<sup>189</sup> Voir «Teaching National Consciousness in Canada : The Role of Mythology and History», *Canadian Social Studies*, vol.29, no.2, 1995, p.63-65.

<sup>190</sup> «Musée d'histoire : enjeu de mémoire, enjeu d'histoire, enjeu social», dans Marie-Hélène Joly et Thomas Compère-Morle (coord.) *Des musées d'histoire pour l'avenir*, Paris, Noësis, 1998, p.255.

<sup>191</sup> *Ibid.*, p.265.

Commentant le rapport à la mémoire et aux lieux publics comme moyen d'ancrage et de divertissement, Annette Viel soutient que les lieux historiques ont généralement trois axes conceptuels : 1) d'abord le respect de l'esprit des lieux où on s'attarde à «l'émotion que ressentent les visiteurs», 2) un deuxième axe s'accordant à l'objet de connaissances (les faits) et 3) un axe sur le développement d'une matière à réflexion, soit ni plus ni moins un devoir de mémoire, les leçons de l'histoire pour «ne jamais oublier».<sup>192</sup> D'autres diront plus vertement des musées d'histoire «[qu']on se retrouve dans un lieu de culte, d'où l'on a évacué toute information au profit d'un message idéologique allusif fonctionnant strictement sur le mode de l'émotion».<sup>193</sup>

Les pratiques mémorielles peuvent aussi avoir lieu directement en classe. Jean-Paul Masseret soutient que les rencontres entre anciens combattants et les élèves fournissent des exemples de courage et de solidarité. En ce sens, le devoir de mémoire se veut donc une stratégie gagnante pour instaurer une citoyenneté active. Ainsi, nous dit Masseret :

chacun doit prendre conscience qu'il a sa part dans le «devoir de mémoire» au regard de la nation toute entière, de ses valeurs républicaines et démocratiques [...] C'est notre meilleure chance pour que le «devoir de mémoire» ne soit pas considéré comme une langue morte mais nourrisse pour longtemps une citoyenneté vivante et une démocratie toujours en mouvement.<sup>194</sup>

Encore une fois ici, c'est le traitement d'une telle activité par l'enseignant qui départage souvent entre un registre émotif et un registre rationnel.

Ce qui nous amène à considérer que ce devoir de mémoire peut aisément être orienté autour de personnages historiques, des personnages ayant plus souvent qu'autrement une

---

<sup>192</sup> «Sur le chemin de la mémoire», dans Marie-Hélène Joly et Thomas Compère-Morle (coord.), *op.cit.*, p.302.

<sup>193</sup> Marie-Hélène Joly, «Les musées d'histoire», dans Marie-Hélène Joly et Thomas Compère-Morle (coord.), *op.cit.*, p.67.

<sup>194</sup> *loc.cit.*, p.237.

destinée mythique ou un caractère singulier.<sup>195</sup> Plus connus ou moins connus, les personnages peuvent être présentés de différentes manières en classe. En lien avec les approches d'empathie, l'enseignant d'histoire peut prendre certains traits, attitudes ou caractères d'un personnage historique réel ou imaginé. Un enseignant, commentant le fait de se mettre dans la peau d'un personnage historique, indique les objectifs poursuivis : «However, the educational purpose of the exercise hinges on a broader conceptual notion – that people from the past were flesh-and-blood humans with fears, feelings and complex motivations [...].<sup>196</sup>» Dans cette perspective, on vise à présenter le personnage historique comme un simple homme, ayant des peurs et des sentiments tout comme les individus de notre époque, facilitant ainsi le rapprochement avec les élèves et leur vécu. Dans cette leçon élaborée par Peter Vass, l'enseignant joue le rôle d'un personnage fictif. Ce type de leçon est intimement lié aux stratégies misant sur l'usage de la fiction en classe, que ce soit par le biais de films ou d'autres formes de récit.

Historical Fiction can help create richer pictured of these times and places, as creative writers use strong sensory language to describe the sights, sounds, and smells of the past, while and interesting or empathetic fictional character can arouse students' curiosity about a time period or event.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Il faut tout de même savoir que concernant la place que les enseignants doivent accorder aux personnages historiques, les concepteurs du programme de 1982 émettent quelques réserves. D'abord ils soutiennent que : «Le programme laisse beaucoup de latitude quant à la place et à l'importance à donner aux personnages. Cependant, il ne faudrait pas les ignorer ; l'une des approches privilégiées en histoire est le RÉCIT et les personnages (\*).». Puis en notice ils expliquent : «[qu']une sélection diversifiée importe ; on devra tenir compte des rôles sociaux, économiques, culturels et politiques et éviter de se confiner aux «personnages» très célèbres traditionnellement connus.» Voir Direction du matériel didactique, *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada, 4<sup>e</sup> secondaire, formation générale et professionnelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p.49.

<sup>196</sup> Peter Vass «Overwhelming Evidence : Written Sources and Primary History», *Teaching History*, no.66, janvier 1992, p.24.

<sup>197</sup> Marsha Gilpin Ehlers, «“No Pictures In My Head” : The Use of Literature in the Development of Historical Understanding», *Magazine of History*, vol.13, no.2, hiver 1999, p.6.

Aborder l'histoire par le biais de la littérature permet aussi selon Marsha Gilpin Ehlers d'utiliser un style qu'elle nomme «magical realism», soit ni plus ni moins que l'activité pédagogique vise à imaginer et visualiser l'histoire (des images mémorables). Tout dépend encore de la manière dont est planifiée de telles activités, on se situe dans un registre émotif lorsqu'on vise à recréer une expérience, lire ou écouter passivement un récit. Martin Golberg, dans un article portant sur l'usage des biographies et autobiographies relatives à l'Holocauste en classe d'histoire, note ceci : «In an article about holocaust books in the classroom, it is noted that what occurred must be experienced by the reader, not taught. This means abandoning the history textbooks and embracing children's authors who share the stories of 1933 to 1945.<sup>198</sup>» Plus encore, la lecture de tels ouvrages a pour finalité de mettre en lumière certains traits de caractère des personnages: «concentration camps were covered, keeping in mind the sensitivity of the students. Emphasized were stories of bravery and resistance.<sup>199</sup>» Une expérience sensitive donc qui se veut aussi un modèle à suivre pour les élèves.

#### 2.6.2 Le registre rationnel

Comme nous venons de le voir, l'application des stratégies et de scénarios pédagogiques misant sur l'émotivité conduisent à des expériences plus affectives de la part des élèves. Or, si un peu partout on assiste à un devoir de mémoire et à des stratégies s'y apparentant, Antoine Prost prêche plutôt pour un devoir d'histoire.

Il vaut mieux que l'humanité se conduise en fonction de raisons que de sentiments. C'est pourquoi l'histoire ne doit pas se mettre au service de la mémoire ; elle doit certes accepter la demande de mémoire, mais pour la transformer en histoire. Si nous voulons être les acteurs responsables de notre propre avenir, nous avons d'abord un devoir d'histoire.<sup>200</sup>

---

<sup>198</sup> «Childrens Auto-biographies and Diaries of the Holocaust», *Teaching History*, no.83, avril 1996, p.9.

<sup>199</sup> *Ibid.*, p.10.

<sup>200</sup> *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p.306.

Ce qui rejoint les grandes orientations du programme d'histoire du Québec et du Canada de 1982. Les auteurs de celui-ci affirment :

On a pris soin d'articuler les éléments de contenu en faisant ressortir les interactions. La présentation par objectifs se veut rationnelle ; elle tient compte de la recherche par l'adolescent d'une identité individuelle et collective et vise à lui faire comprendre l'évolution de la société québécoise par une connaissance dynamique où la relation présent- passé- avenir est indissociable.<sup>201</sup>

Aussi mentionne-t-on clairement que les enseignants doivent favoriser une «pratique par l'élève d'une démarche rationnelle<sup>202</sup>». Conséquemment, il faut que l'enseignant, disposant des moyens pédagogiques et de la gestion du matériel didactique, supporte cette démarche rationnelle. En fait, dans cette optique et aux dires d'André Ségal, l'enseignant dans une mesure comparable à l'historien, doit se distancier des demandes sociales face à l'histoire.

Enseignants, nous opérons, d'une certaine manière, la transmission de la mémoire collective. Cette manière est déterminée par la société dans laquelle nous vivons, par l'État qui incarne cette société et qui nous impose des programmes, par les auteurs des manuels et par nous-mêmes. Cependant, notre métier n'est pas de raconter la mémoire. Les médias font cela beaucoup mieux que nous. Notre métier est d'expliquer l'histoire, c'est-à-dire de donner un enseignement « scientifique ». Et la science n'est pas une accumulation de faits, ni un tas d'histoire ; la science est une méthode rationnelle pour comprendre le réel. [...]il s'agit d'une opération toute différente de la simple transmission de la mémoire. En termes scolaires, il ne s'agit plus tant d'apprendre un contenu, que d'apprendre une méthode, à penser historiquement.<sup>203</sup>

Encore une fois dans la typologie établie par de Ronald W. Evans, un enseignant rationnel s'apparente au profil de l'historien scientifique. À l'image de penseurs comme Leopold Van Ranke, Auguste Comte ou Carl Hempel, l'histoire a pour but d'être objective et scientifique. Dans une telle conception, les élèves se doivent donc d'apprendre par la recherche et l'expérience pour acquérir des «habiletés scientifiques», soit notamment d'être

---

<sup>201</sup> Direction du matériel didactique, *Le matériel didactique de base...*, op.cit., p.18.

<sup>202</sup> *Ibid.*, Voir 4.1.2 L'approche pédagogique privilégiée en page 101.

<sup>203</sup> André Ségal, «Sujet historien et objet historique», *Traces*, vol.30, no.2, mars-avril 1992, p.42.

initiés à la formulation d'hypothèses. Nous comprendrons qu'en classe d'histoire une telle position relève davantage de leçons orientées sur l'apprentissage d'une démarche historique.

Néanmoins, quels sont les impacts possibles tels que soulignés par les élèves dans le cas d'un enseignant identifié à une pratique dite plus scientifique ? «Students report that the course is having an impact on their beliefs and report becoming more «critical», more «analytical», and more «aware».<sup>204</sup>» Il faut tout de même nuancer ces résultats et savoir que cette position est aussi contestée. Linda S. Levstik soulignait, en s'appuyant sur une recherche menée par Bardige (1988) sur le développement moral des adolescents en lien avec un cours d'histoire basé sur la littérature, qu'un enseignement trop neutre ou soi-disant «objectif» pouvait contribuer au sentiment d'impuissance et d'inaction chez l'élève.<sup>205</sup> Cependant, dans la recherche menée par Sears et Hughes, nous constatons que des conceptions relatives à une citoyenneté plus active impliquent un contenu plus diversifié (particulièrement les expériences non-occidentales). Du point de vue de la pratique enseignante, les chercheurs notent que : «teaching and learning are conceived of in non-traditional ways. Teachers and students are co-learners in finding out about and solving global issues.<sup>206</sup>»

Une récupération critique d'un événement à forte connotation émotive suppose de dépasser les lieux communs et les représentations spontanées. Évelyne Charlier, en reprenant les idées de Closset (1983), soutient que l'enseignant peut agir sur les représentations des élèves afin de favoriser un passage chez ce dernier à des représentations dites régulées, soit s'apparentant à la connaissance scientifique. Suivant Closset, elle avance qu'il est important de «déstabiliser» ces représentations premières chez l'élève. Or, lorsqu'il s'effectue une remise en question des représentations, c'est souvent parce que ces dernières ne permettent plus de résoudre des problèmes ou de répondre adéquatement d'une situation. Il y a alors changement dans le schéma explicatif chez l'élève. Afin de favoriser ce changement, la

---

<sup>204</sup> Evans, *loc.cit.*, p.188.

<sup>205</sup> Voir «Narrative Constructions : Cultural Frames for History», *Social Studies*, vol. 86, 1995, p.113-116.

<sup>206</sup> *loc.cit.*, p.128.

littérature concernant l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines nous oriente vers des stratégies dites de controverse ou de débat. Une approche par la controverse peut aussi se centrer sur des personnages. Dans un scénario pédagogique élaboré par John S. O'Connor et Robert M. Como, les auteurs proposent de mettre Christophe Colomb au banc des accusés : Colomb, héros ou bourreau<sup>207</sup>? À une telle question, les élèves doivent constituer leur opinion à partir de recherches historiques et doivent ensuite la confronter à celle des autres.

Les membres du Conseil supérieur de l'éducation soutenaient d'ailleurs que ce type de stratégie demeure approprié à utiliser en classe. Dans leur rapport de 1997, ils stipulent que sur «la connaissance de l'histoire du Québec et des éléments du patrimoine ; cet enseignement doit cependant intégrer les confrontations d'idées et d'interprétations des événements.<sup>208</sup>» En d'autres termes, la maîtrise de la parole et d'un argumentaire, de même que l'apprentissage de la délibération sont au nombre des stratégies privilégiées pour la construction d'une identité citoyenne. Comme l'indiquent Nicole Ailleu-Mary et Nicole Tutiaux-Guillon :

Enfin, s'il est nécessaire que l'élève sache qu'il existe des points de vue situés à des niveaux de scientificité différents ou que coexistent des arguments étayant des théories diverses, il convient de travailler à les articuler dans l'argumentation. L'élève doit pour cela mobiliser la capacité à se décentrer.<sup>209</sup>

De plus, les auteurs du Conseil supérieur de l'éducation formulent des réserves quant aux abus d'un enseignement de type magistral à défaut de stratégies pédagogiques dites «actives», nommément l'enseignement coopératif, la pédagogie par projet et par découverte et la pédagogie différenciée. La confrontation d'interprétations et la prise de position qui supportent de telles activités contribuent au développement d'un esprit critique. Une démarche argumentative, par une forme de raisonnement dialogique, permet en fait à l'élève

---

<sup>207</sup> Voir «History on Trial : The Case of Columbus», *Magazine of History*, vol.12, no.2, hiver 1998, p.45-47.

<sup>208</sup> *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1998, p.44.

<sup>209</sup> «La vérité historique en débat ?», *Cahiers pédagogiques*, no.401, Février 2002, p.36.



de se construire une représentation des événements historiques.<sup>210</sup> Toutefois, ces débats et ces discussions de groupes doivent favoriser le développement d'une distance critique lorsqu'il s'agit de sujets jouant sur des sources d'identifiant. Car aux dires de Maurice Elias, ces discussions peuvent viser directement une identification, le développement de sentiments face à une situation :

Others discussions may focus more on the feelings generated than on solving the problem – for example, understanding the perspectives of participants, providing students with opportunities to share their emotional reactions, and developing empathy for the different feelings and perspectives of the participants.<sup>211</sup>

Une posture rationnelle peut être d'autant plus difficile à soutenir dans le cas de sujets dont le contenu est soit controversé ou lourd en émotion. Dans un tel cas, un enseignant s'inscrivant dans un registre plus rationnel peut proposer «d'historiser» l'événement. En effet, pour François Bédarida, il est possible d'historiser le mémoriel en effectuant une mise en histoire en trois temps, soit ni plus ni moins une démarche et une méthode à suivre. Plus encore, «historiciser, nous dit Marie-Claude Lavabre, est une opération qui consiste à donner au passé son statut de passé, lequel aurait à être compris plutôt que jugé.<sup>212</sup>» Ainsi dans l'étude d'un groupe social, il faut chercher quelles sont les fonctions de la mémoire, autrement dit cette mémoire est le vecteur de quoi ? Bédarida indique que la mémoire est vecteur d'identité par sa volonté unifiante. Conséquemment, on doit chercher quel rapport au temps présent cette mémoire implique et quelle est sa projection de l'action dans le futur. Dans un deuxième temps, il faut être averti des usages de la mémoire, donc de se méfier de tous désirs abusifs du culte de mémoire. Troisièmement, cette mise en garde se concrétise dans une démarche «scientifique distanciée et argumentée», c'est là précisément qu'il faut «d'une part se méfier des émotions, des passions, voire des indignations, d'autre part affirmer les droits de la connaissance rationnelle, afin d'expliquer

---

<sup>210</sup> On lira les articles de S.L. Pugh et J. Garcia «Issue-centered education in multicultural Environments», dans Ronald W. Evans et D. W. Saxe (dir.), *Handbook On Teaching Social Issues*, Washington D.C., 1996, p.121-129 et R.R. W. Karras, «Teaching History through Argumentation», *The History Teacher*, vol.26, no.4, 1993, p.419-438.

<sup>211</sup> Maurice Elias et *al.*, *op.cit.*, p.50 et 52.

<sup>212</sup> «Peut-on agir sur la mémoire ?», *Cahiers français*, no.303, juillet-août 2001, p.8.

l'apparemment inexplicable [...].<sup>213</sup>» De là enfin, on procède à la médiation et au passage du passé au présent. En fait, dans une telle conception la production de l'identité implique une capacité auto-réflexive qui conduit à faire des choix lucides, volontaires et conscients. Cette démarche paraîtrait purement théorique si elle ne trouvait pas écho dans une application concrète en classe. Andrew Wrenn propose d'initier les élèves à différents points de vue et par là comprendre la notion d'interprétation en distinguant des catégories d'information : imagination/fiction, opinion, fait. Cette grille peut se prêter à l'analyse des questions identitaires : «On a different but related theme, we could use Key element (interpretations) to explore whether perceptions of British Identity and citizenship have changed over time. We might catch pupils' interest by starting in the present and so gain pupil's curiosity to dig back into past.<sup>214</sup>»

Comment appliquer de telles approches dans le cadre du cours d'histoire nationale ? Et surtout, comment aborder la problématique de la diversité dans l'histoire nationale ? Si la narration peut être rassembleuse, d'autres auteurs prônent une histoire ouvrant au comparatisme. L'enseignement thématique permet selon Rodney M. White d'aborder une période historique plus en profondeur.<sup>215</sup> Dans une telle approche, des sujets comme les religions ou des questions relatives à l'unité nationale en regard de la diversité peuvent être abordés. Par exemple, l'auteur propose le thème suivant : «What is an American ?» «Is America a melting pot or a cultural stew ?» En ce sens, White suggère de discuter directement avec les élèves des problèmes identitaires. L'utilisation de citations, d'écrits personnels, de documents légaux et constitutionnels, de divers articles contribuent au développement d'habiletés d'analyse nécessaires dans l'étude de telles problématiques. Néanmoins, ces questions demeurent traitées dans une optique universelle, ce qui ne correspond pas directement au renforcement d'une identité nationale fermée. Or, il faut savoir

---

<sup>213</sup> «Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine», dans Martine Verlhac (dir.), *op.cit.*, p.96.

<sup>214</sup> «Built it in, don't bolt it on : history's opportunity to support critical citizenship», *Teaching History*, no.96, 1999, p.9.

<sup>215</sup> «How Thematic Teaching can transform History Instruction», *Clearing House*, vol. 68, no.3, janvier-février 1995, p.160-162.

que de telles suggestions trouvent aussi écho dans les recommandations de l'application du programme d'histoire de 1982. L'histoire thématique peut très bien être intégrée à la trame narrative centrale nous disent les auteurs. «Tout au long des modules, sans délaisser la trame de l'histoire globale, les élèves pourront explorer plus en profondeur l'un des thèmes d'enrichissement et tirer alors plus profit de recherches historiques axées sur la diversité des appartenances.<sup>216</sup>» En fait, ce genre de stratégie se réclame en quelque sorte de la mise en place d'un mode universel de compréhension, particulièrement signifiant dans un milieu scolaire diversifié culturellement.<sup>217</sup> Il peut aussi s'agir de thématiques plus précises jouant directement sur les valeurs d'une collectivité ou de certains groupes sociaux.<sup>218</sup>

Faire de la classe d'histoire un lieu de recherche historique demeure au cœur des finalités des programmes d'éducation historique. L'application de la démarche historique peut cependant prendre plusieurs formes. Alan McCully et ses collègues<sup>219</sup> se sont penchés sur les activités d'une classe d'histoire où dominaient l'enquête et le traitement d'informations ainsi que la considération et la confrontation de plusieurs points de vue sur un épisode controversé de l'histoire nationale irlandaise<sup>220</sup>. Essentiellement, par des activités d'enquête et de traitement de l'information, par la considération de plusieurs opinions sur le thème à l'étude, par des discussions et par l'invitation à prendre position, l'enseignant

---

<sup>216</sup> Direction du matériel didactique, *Le matériel didactique de base...*, op.cit., p.15.

<sup>217</sup> Notons à cet effet le programme «Facing History and Ourselves», développé au milieu des années 1970 aux États-Unis. Ce programme: «provides a model for teaching history and a way that helps adolescents reflect critically on issues of racism, courage, and compassion, in order to promote the development of a more humane and informed citizen.» Jack Weinstein, «Facing History and Ourselves», *High School Magazine*, vol.5, no.2, novembre-décembre 1997, p.46. Voir aussi leur site Web: [www.facing.org](http://www.facing.org)

<sup>218</sup> Dans sa proposition de leçon, Ronald Briley voit le baseball comme un véritable artefact culturel de la société américaine, un artefact qu'on peut replacer dans une continuité historique, des changements et des groupes sociaux. Voir «Baseball and American Cultural Values», *Magazine of History*, vol.7, no.1, été 1992, p.61-66.

<sup>219</sup> «Don't Worry, Mr. Tribble, We Can Handle It» Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics», *Teaching History*, n° 106, 2002, p. 6-12

<sup>220</sup> Il s'agit de l'Insurrection de Pâques, dont l'enjeu était l'autonomie de l'Irlande face à l'Angleterre.

cherche à développer une pensée critique chez les élèves.<sup>221</sup> D'un point de vue identitaire, on vise à développer une compréhension historique des événements et par là, amener les élèves à revoir leurs valeurs et leurs croyances politiques à la lumière du questionnement effectué. Au terme d'une telle démarche, les auteurs notent que les élèves ont pris conscience de leur propre processus de réflexion. Ils ont pris position et manifestent une ouverture non perceptible dans leurs conceptions de départ, sans que toutefois ait été occultée dans le cours de leur démarche la dimension affective.

En fait, une démarche d'enquête peut être appliquée de manière générale en classe d'histoire sur des thèmes ou notions particulièrement sensibles à l'identification. Les concepteurs du programme d'Histoire du Québec et du Canada précisent quant aux documents écrits, que ceux-ci contribuent non seulement à extraire l'information historique, mais aussi savoir la distinguer entre faits, opinions, commentaires, les valeurs, les jugements, etc. Ce faisant, l'élève devrait pouvoir analyser, comparer et interpréter les informations contenues dans de tels documents. Concernant la méthode de recherche à proprement parler, les étapes retenues sont les suivantes : délimitation d'un sujet, interrogations et hypothèses, cueillette de documents et techniques d'inventaire, analyse de documents complexes, interprétations divergentes, initiation à l'historiographie, synthèse et communication des résultats.<sup>222</sup>

Au terme de cette analyse de notre recension d'écrits nous suggérons de résumer notre modèle binaire de deux registres dans le tableau suivant :

---

<sup>221</sup> Pour un exemple québécois s'apparentant à une telle planification, voir l'exemple 4.1.2 sur les conditions de vie au Québec et au Canada dans La direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, *Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, Histoire du Québec et du Canada, 4<sup>e</sup> secondaire*, Gouvernement du Québec, 1985, p.51-56.

<sup>222</sup> Ministère de l'Éducation, *Le matériel didactique de base...*, *op.cit.*, p.65-66.

**Tableau 2.3**  
Deux registres d'enseignement et d'apprentissage

<b>Registre émotif</b>	<b>Registre rationnel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport affectif au passé</li> <li>• Importance de la narration</li> <li>• Style didactique: anecdotes, détails, expériences personnelles</li> <li>• Développer l'empathie historique et le goût de l'histoire</li> <li>• Transmission du passé</li> <li>• L'histoire est d'abord vécue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport rationnel au passé</li> <li>• Démarche historique</li> <li>• Style didactique: co-apprentissage, recherche.</li> <li>• Développer un raisonnement dialogique: confrontation, questionnement.</li> <li>• Construction et représentation du passé</li> <li>• L'histoire est distanciée.</li> </ul>

### 2.7. Résumé de la démarche de recherche et hypothèse centrale

Au cours de ce chapitre, nous avons vu comment divers apports théoriques nous ont fourni des assises conceptuelles importantes afin d'orienter le traitement de notre problème. D'abord, par une consultation de l'univers sémantique et étymologique de l'identité, nous avons été amenés à préciser le concept central d'identité collective. Nous en avons retenu des principaux paramètres. Paramètres qui constituent les indicateurs de notre instrument de mesure relatif au profil identitaire des élèves. Par un survol de quelques stratégies identitaires, nous avons soutenu une approche stratégique et constructiviste des identités collectives en classe d'histoire, au sens où il revient à l'enseignant de mobiliser des discours et des pratiques. En somme, d'être porteur de stratégies identitaires pouvant influencer le profil des élèves soumis à cet enseignement. Conséquemment, nous avons choisi un modèle central binaire, permettant d'évaluer l'enseignement reçu selon deux registres d'enseignement et d'apprentissage : un registre émotif et un registre rationnel. La construction de ce modèle relève de sources variées. D'une part, l'apport des écrits en épistémologie de l'histoire nous a permis de préciser les attributs d'un registre émotif et mémoriel, de même que ceux d'un registre plus historique et rationnel. D'autre part, nous avons constaté que cette schématisation recoupe des constats de recherche et des propositions théoriques dans le domaine de la psychologie sociale et cognitive. Enfin, la présentation de

divers scénarios pédagogiques liés à la construction des identités a contribué à illustrer notre propos.

Nous avons avancé au terme du chapitre précédent que la prégnance de certaines méthodes d'enseignement de l'histoire pouvait avoir des impacts sur les apprentissages sociaux des élèves, à savoir la constitution de leurs repères identitaires. Les constats de recherche soulignés dans le présent chapitre balisent davantage notre démarche et la formulation de notre hypothèse centrale. En effet, ces recherches nous indiquent qu'à la mobilisation d'un système de traitement de l'information et de raisonnement donné, il existe des produits différenciés. De ce fait, nous postulons que le choix d'un registre d'enseignement et d'apprentissage influence le produit et la construction de cet enseignement, soit ici le profil identitaire de l'élève de quatrième secondaire. Plus précisément, nous soutenons que plus un enseignant favorise un registre d'enseignement et d'apprentissage rationnel, plus le profil civique des élèves soumis à cet enseignement sera favorisé. Inversement, plus l'enseignement reçu se situe dans un registre émotif, plus le profil primordial sera favorisé. Nous verrons dans les chapitres qui suivent si cette hypothèse est confirmée et quels facteurs contribuent à l'explication de ce lien entre enseignement reçu et construction de l'identité.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre qui suit, nous décrirons la méthodologie retenue pour répondre à nos interrogations de recherche. Il s'agissait avant tout de construire des instruments de mesure nous permettant d'évaluer les deux variables importantes de cette recherche, à savoir, rappelons-le, le profil identitaire des élèves et le registre d'enseignement et d'apprentissage mobilisé en classe. Nous allons donc décrire la procédure suivie, le devis de recherche, l'échantillon retenu, les méthodes de collecte de données utilisées, les modalités de validation et de passation de ceux-ci, de même que le traitement statistique retenu.

#### 3.1 Procédure générale

Afin de mesurer les liens possibles entre l'enseignement reçu et le développement des profils identitaires des élèves, nous avons retenu une méthode de mesure avant et après, en tenant compte du temps dont nous disposions, soit l'année scolaire 2003-2004. Nous avons retenu un devis de recherche pré-expérimental, les groupes retenus étant des groupes d'élèves pré-formés, c'est-à-dire existant à priori. Nous avons donc administré un même test avant et après, soit le questionnaire permettant d'évaluer le profil identitaire de l'élève.

**Tableau 3.1**  
Le devis de recherche<sup>1</sup>

GROUPE	AVANT	PENDANT	APRÈS
ÉLÈVES	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>

AVANT	PENDANT	APRÈS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire sur les profils identitaires auprès des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement reçu selon un registre émotif ou rationnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire sur les profils identitaires auprès des élèves</li> <li>• Questionnaire sur la perception de l'enseignement reçu</li> </ul>

Ainsi, dans ce type de devis nous cherchons à vérifier l'influence de X, c'est-à-dire l'enseignement reçu défini sous forme de registres, sur O, en comparant par l'amplitude du *changement* de la première à la seconde mesure. Cela étant, la présente étude est de type descriptive-corrélacionnelle, c'est-à-dire que «le but principal [...] est la découverte de facteurs reliés à un phénomène.<sup>2</sup>» Autrement dit, l'exploration d'un lien entre le registre d'enseignement et d'apprentissage et la formation de profils identitaires en quatrième secondaire. Comme l'indique Marie-Fabienne Fortin : «Une analyse descriptive corrélacionnelle est présentée lorsqu'on privilégie l'étude de deux variables particulières. Le lien existant entre ces deux variables (X et Y) est alors rapporté afin de répondre à la question « Existe-t-il un lien entre la variable X et la variable Y? <sup>3</sup> » »

Pour ce faire, les premières passations en classe auprès des élèves ont débuté au mois de novembre 2003 et les secondes ont été effectuées au mois de mai 2004. Quant au questionnaire destiné aux enseignants, celui-ci a été administré durant les mois d'octobre et de novembre 2003.

<sup>1</sup> Adapté de Marie-Fabienne Fortin, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal, Décarie, 1996, p.196.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.174.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.274.



### 3.2 Les variables de la recherche

Une opération centrale de notre recherche consistait en la formulation de variables afin de nous permettre la construction de nos instruments de mesure. Nous avons retenu deux variables : une variable indépendante (l'enseignement de l'histoire reçu selon un registre émotif ou rationnel) et une variable dépendante (les profils identitaires<sup>4</sup> des élèves). La variable indépendante a d'abord été définie par les conceptions des enseignants et ensuite par les pratiques pédagogiques préconisées par l'enseignant durant l'année selon les élèves. Quant à la variable dépendante, plusieurs indicateurs la définissent, ces derniers étant présentés dans le tableau ci-dessous.<sup>5</sup>

**Tableau 3.2**  
Les variables de la recherche

Les variables de la recherche					
VARIABLE INDÉPENDANTE					
Enseignement reçu durant une année scolaire selon un registre dominant					
Conceptions des enseignants			Pratiques pédagogiques selon les élèves		
VARIABLE DÉPENDANTE					
Variation des profils identitaires de l'élève					
Rapport à l'altérité	Représentation du groupe	Stratégies identitaires	Rapport à la mémoire	Participation sociale	Fondement de l'appartenance

<sup>4</sup> Voir Cadre théorique, section 2.3

<sup>5</sup> Voir les sections 2.2.1 à 2.2.6 du précédent chapitre.

### 3.3 Échantillonnage

La présente recherche ne visait pas la représentativité par le biais d'un échantillonnage aléatoire, mais plutôt l'exploration d'une nouvelle avenue compte tenu du problème posé. De plus, il n'était pas dans nos objectifs de retenir la participation d'un nombre équivalent d'enseignants s'inscrivant dans un registre émotif et dans un registre rationnel. Nous souhaitions néanmoins retrouver en quantité suffisante des représentants des deux composantes du modèle théorique proposé. Rappelons aussi que nous n'avons pas classé les enseignants dans l'un ou l'autre des registres (émotif/rationnel), mais nous les avons situés sur une échelle en calculant la force des dimensions émotives et rationnelles pour chacun des participants. Nous avons donc communiqué au total avec une vingtaine d'enseignants pour finalement retenir la participation de 16 d'entre eux au mois d'octobre 2003. Pour chacun des enseignants, un seul de ses groupes d'élèves a participé à la présente enquête. Un autre enseignant a été retenu avec ses groupes d'élèves strictement pour la validation préalable des outils de recherche lors des deux passations du questionnaire portant sur les profils identitaires. Au terme de l'année scolaire, c'est-à-dire au mois de mai et de juin 2004, 15 des 16 enseignants ont maintenu leur collaboration au projet de recherche. L'échantillon d'élèves se composait au départ de 434 jeunes de quatrième secondaire âgés d'environ 15-16 ans et qui suivaient le cours d'histoire du Québec et du Canada. Lors de la seconde passation, 359 de ceux-ci ont répondu au questionnaire final.

### 3.4 Déontologie

Les parents des élèves participant à l'enquête ont reçu une lettre les informant du projet de recherche et leur demandant leur consentement pour assurer la participation de leur enfant.<sup>1</sup> Nous avons aussi communiqué avec les responsables de la recherche dans certaines commissions scolaires, notamment pour la Commission scolaire de Montréal. Enfin, la direction des écoles participantes a été informée de la tenue de cette recherche.

---

<sup>1</sup> Une copie de cette lettre se trouve en annexe.

### 3.5 Construction des instruments de mesure

Afin de recueillir des données devant permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons construit deux questionnaires, un premier destiné aux enseignants d'histoire de quatrième secondaire et un second destiné aux élèves de ces enseignants. Dans les deux cas, les outils sont constitués de questions à choix de réponses fermés.

Le questionnaire adressé aux enseignants d'histoire visait à situer leurs conceptions pédagogiques dans un registre à dominante émotive ou à dominante rationnelle. Nous avons ensuite construit un questionnaire d'enquête portant sur les profils identitaires des élèves. Ce dernier se présente en fait en deux versions : la première version de l'outil comporte une première section qui concerne des renseignements généraux et une deuxième section, restant inchangée au cours de l'année, porte spécifiquement sur la construction de leur identité collective (les items #1 à #45), la seconde version du questionnaire contient également deux sections ; une première partie comporte les mêmes items sur les profils identitaires, et une deuxième partie (ajoutée lors de la deuxième passation) porte sur leurs représentations du cours d'histoire du Québec et du Canada et des pratiques pédagogiques de leur enseignant d'histoire (les items #46 à #68).

#### 3.5.1 Le questionnaire pour enseignants

Nous avons construit le questionnaire pour enseignant afin d'évaluer les dimensions émotives et rationnelles de chacun des enseignants participant à notre enquête. Notre objectif étant d'obtenir un échantillon pertinent répondant à nos deux «registres d'enseignement et d'apprentissage». Une première section de cet outil porte sur des renseignements généraux tels que la formation initiale et les années d'expérience, afin d'approfondir l'analyse ultérieurement. La deuxième section porte spécifiquement sur les conceptions des enseignants et elle fut mesurée à l'aide d'une échelle de Lickert à 4 degrés d'accord. Cet instrument de mesure comportait 15 questions à choix multiples. Pour élaborer les items, nous nous sommes également inspirés du questionnaire de Robert Martineau :

*L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Questionnaire sur les opinions et les conceptions des étudiant(e)s futurs maîtres en histoire au secondaire.*<sup>2</sup>

D'abord, dans la première section du questionnaire pour enseignant, les renseignements généraux visaient à enrichir l'analyse des résultats. Ainsi, nous avons colligé de l'information sur le sexe des enseignants, leur formation universitaire, leur formation supplémentaire (perfectionnement) et le nombre d'années d'expérience à titre d'enseignant d'histoire. Nous avons également proposé une question ouverte portant sur leur conception de la finalité de l'éducation historique au secondaire : «#4 Selon vous, pourquoi on apprend l'histoire à l'école secondaire ? (Expliquez en quelques mots)»

La seconde partie du questionnaire s'appuie sur des indicateurs définis au terme de notre recension d'écrits présentée au chapitre précédent, plus précisément la section 2.6 de notre cadre théorique portant sur les registres d'enseignement. La formulation de nos items s'alimente donc à trois champs de recherche. En premier lieu, notre approche repose sur des fondements psychologiques, notamment sur les recherches de Seymour Epstein<sup>3</sup> ayant défini deux systèmes de traitement de l'information : un système expérientiel et un système rationnel. Nous avons également consulté les travaux de Paul A. Klaczynski<sup>4</sup> portant sur le raisonnement des adolescents. Le chercheur distinguait un traitement heuristique d'un traitement analytique de l'information. À partir de ces balises, nous avons formulé les items suivants portant sur l'apprentissage en classe d'histoire. Les chiffres qui précèdent les énoncés correspondent aux numéros d'items utilisés dans le questionnaire soumis aux enseignants après validation. Les premiers items concernent les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage en classe d'histoire :

---

<sup>2</sup> Voir Robert Martineau, *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation*, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, décembre 1999.

<sup>3</sup> Seymour Epstein et al., «Irrational Reactions to Negative Outcomes : Evidence for Two Conceptual Systems», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, n° 2, 1992, p.328-339.

<sup>4</sup> Paul A. Klaczynski «Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision-Making», *Child Development*, vol.72, no.3, 2001, p.844-861.

4. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont confrontés à des expériences concrètes et sensibles.
10. On apprend d'autant mieux l'histoire qu'on nous la raconte bien.
11. L'apprentissage de l'histoire doit prioritairement être orienté vers l'acquisition d'une méthodologie (démarche historique).
13. Un apprentissage de l'histoire doit nécessairement s'appuyer sur la maîtrise de concepts.

De plus, tel que nous l'avons écrit dans notre cadre théorique, les pratiques pédagogiques des enseignants se fondent aussi sur leur conception de l'histoire comme discipline. Pour construire les items relatifs à la discipline historique, nous nous sommes alimentés des écrits en épistémologie de l'histoire traitant de la dialectique mémoire/histoire. Après validation, nous avons retenu les deux énoncés suivants :

2. L'histoire est avant tout une interprétation du passé et des documents.
7. Une bonne histoire est celle qui met l'accent sur les détails et les acteurs du passé.

Alimenté de ces mêmes réflexions, nous avons également retenu deux énoncés concernant les finalités de l'histoire nationale.

1. L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada permet de s'imprégner d'une culture nationale.
5. La classe d'histoire nationale est l'occasion de se comparer aux autres nations.

Enfin, nous devons formuler des items nous permettant d'évaluer les conceptions des enseignants relatifs aux pratiques pédagogiques à préconiser en classe d'histoire. Pour ce faire, nous avons retenu des recherches en didactique de l'histoire, notamment les travaux de Ronald D. Evans.<sup>5</sup> Nous avons également utilisé des indicateurs relatifs aux pratiques pédagogiques à partir de la présentation des différents scénarios pédagogiques consultés dans des revues de didactique de l'histoire. Six énoncés viennent donc définir les conceptions relatives aux pratiques pédagogiques :

---

<sup>5</sup>« Meaning in History : Philosophy and Teaching », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, avril 1989, 33p.,

3. Un enseignant d'histoire efficace est celui qui allie expériences vécues et récit officiel.
6. L'enseignement de l'histoire doit refléter une pratique scientifique.
9. Enseigner l'histoire, c'est restituer avec exactitude les données du passé.
12. Enseigner l'histoire, c'est faire en sorte que les élèves puissent s'identifier aux personnages de leur passé collectif.
14. Enseigner l'histoire nationale, c'est avant tout insister sur les événements fondateurs d'une collectivité.
15. Un enseignant d'histoire se doit d'aborder des sujets controversés en classe.

### 3.5.2. La section relative au profil identitaire des élèves

La construction du questionnaire portant sur les profils identitaires des élèves a nécessité plus de temps, notamment parce que cet instrument comporte beaucoup plus d'items. Comme pour notre premier outil, nous en expliquerons le cadre d'élaboration ainsi que la démarche suivie pour le construire et le rendre opérationnel.

Tel qu'énoncé précédemment, nous cherchions à prendre deux mesures dans le temps des profils identitaires des élèves de quatrième secondaire. Nous cherchions donc à mesurer le changement au niveau des profils identitaires au cours d'une année scolaire. Encore une fois, afin d'approfondir l'analyse, nous avons également questionné les élèves sur des renseignements généraux, soit : l'âge de l'élève, le sexe, la ville ou le quartier de résidence, le pays de naissance du père et de la mère de l'élève, la langue habituellement parlée par les membres de leur famille. Lors de la première passation, nous avons également inclus une section spécifique sur l'attachement des élèves à différents dénominateurs, par exemple, son pays, sa province, sa culture, son groupe d'amis, etc. Sans faire partie de la mesure des profils identitaires, cette section visait à approfondir les connaissances sur les formes d'attachement des jeunes.

En ce qui a trait à la section mesurant strictement les profils identitaires, nous savons qu'aucune mesure ne peut rendre parfaitement ce qui constitue l'identité collective d'un individu. Néanmoins, rappelons comme nous l'avions présenté à la section 2.3 qu'un profil identitaire est une «configuration générale d'une situation, d'une évolution, à un moment

donné<sup>6</sup>». De plus, cette mesure en deux temps (en début et en fin d'année scolaire) a pour but de mesurer le changement dans ce profil. À cet égard, rappelons comme l'indique John B. Willett :

Although the underlying growth of each subject can be conceived of as a continuous process in which the cognitive, social, or psychological status of each individual changes smoothly with time, it is usually impossible for the investigator to obtain a complete and continuous history of the growth of all the subjects in the sample.<sup>7</sup>

En somme, nous avons retenu deux profils, soit deux pôles constituant les extrémités de notre échelle de mesure : un profil primordial et un profil civique. Pour l'élaboration de ces indicateurs en items, c'est-à-dire pour la formulation des questions, nous nous sommes inspirés de l'outil de mesure élaboré par Michel Pagé et ses collègues.<sup>8</sup>

Nous avons procédé à une validation statistique de la section inchangée du questionnaire pour élèves, soit pour les items 1 à 45. Nous avons utilisé a posteriori l'Alpha de Cronbach comme test de fiabilité interne. Cette opération statistique nous a donc permis d'éliminer certains items pour le traitement final des résultats. Nous avons procédé à deux tests, soit un pour les items relatifs au profil primordial et un autre pour les questions reliées au profil civique.<sup>9</sup> Ces résultats, comme l'indique le tableau 6 sont satisfaisants et nous assurent une bonne relation entre notre cadre conceptuel et les items élaborés. Après validation par ce test, nous avons retenu 36 des 45 items de départ de notre questionnaire. Les énoncés de ce questionnaire seront présentés d'abord par profil identitaire, soit le pôle civique ou le pôle primordial sur notre échelle mesurant l'identité collective.

---

<sup>6</sup> *Le Petit Larousse illustré*, Paris, 1999, p.827.

<sup>7</sup> «Question and Answers in the Measurement of Change», dans E.Z. Rothkopf (ed.), *Review of Research in Education*, no. 15, 1988-89, p.350.

<sup>8</sup> Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), *Jeunes citoyens d'aujourd'hui : regards sur soi et sur la société*, Mars 2000.

<sup>9</sup> Trois items furent retranchés pour le profil primordial : 14, 20 et 23.

**Tableau 3.3**  
Consistance interne de l'instrument de mesure

Profil mesuré	Consistance interne (coefficient Alpha)
Items du profil civique	0,61
Items du profil primordial	0,78
Significatifs au seuil de 0,05	

### Profil civique

Nous avons élaboré les items suivants à partir de notre recension d'écrits sur l'identité collective, soit la section 2.3 du chapitre précédent. Le profil civique étant abordé plus précisément à la section 2.3.2, nous avons retenu que cette forme d'identitaire collectif se veut en résumé celui d'une «communauté de citoyens<sup>10</sup>». Résultat d'une volonté commune, cet identitaire collectif se base sur des principes universels de droit et d'égalité. Les items reliés à ce profil après validation sont les suivants :

2. Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société.
3. La société dans laquelle je vis est ouverte et tolérante.
9. Je m'adapte de manière positive aux changements (ex : changer d'école, déménager).
16. Je me porte aisément volontaire pour défendre des causes sociales (ex : une levée de fonds pour aider des enfants malades)
18. La principale responsabilité d'un citoyen dans la société est d'aller voter.
22. Je m'implique facilement dans différents types d'activités collectives (ex : un conseil d'élèves, une campagne de financement)
25. L'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus.
29. Je suis intéressé(e) par les affaires politiques (ex : une campagne électorale)
34. J'ai choisi de façon autonome de faire partie de ce groupe.
36. Être membre d'une société implique d'accepter ses devoirs et ses responsabilités.
37. Connaître l'histoire de mon groupe d'appartenance me permet de mieux comprendre ce que je vis aujourd'hui.
39. Je crois que tous les groupes d'appartenance ont une importance équivalente dans la société.
41. Un citoyen se doit d'être loyal envers le gouvernement (obéir aux lois).
42. Mon groupe d'appartenance est constitué de personnes qui sont très différentes les unes des autres.

<sup>10</sup> Dominique, Schnapper, *La communauté de citoyens, sur l'idée moderne de la nation*, Paris, nrf essais, Gallimard, 1994.



45. Je m'informe régulièrement de l'actualité (ex : lire les journaux, écouter le bulletin de nouvelles à la télévision ou à la radio).

### **Profil primordial**

Encore une fois, les énoncés ont été élaborés à partir de notre recension d'écrits sur les formes d'identité collective. Nous référons donc le lecteur à la section 2.3.1 de notre cadre théorique. Rappelons brièvement que l'identitaire collective dans un pôle primordial se façonne de façon plus traditionnelle étant basé sur des liens de sang, de proximité. Il s'agit d'un identitaire stable et misant sur la survie et la protection du groupe. Les items retenus après validation sont donc les suivants :

1. Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance.
4. Je perçois mon groupe d'appartenance comme une grande famille.
5. Pour qu'il règne une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses.
7. Mes parents ont une grande influence sur mes choix d'appartenance.
8. Je n'ai jamais réfléchi à mon groupe d'appartenance, j'en fais partie tout simplement.
10. S'engager dans les affaires publiques et politiques (ex : faire partie d'une organisation politique) ne sert à rien.
12. Il est normal de vouloir protéger certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.
15. Je me sens très attaché(e) aux symboles de mon groupe d'appartenance (ex : drapeau, chanson, leader politique, insigne, etc.)
17. Mon groupe d'appartenance adhère généralement aux mêmes valeurs que moi.
19. Un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver.
21. Les liens de sang, de la même origine, constituent la force d'un groupe d'appartenance.
24. Il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres.
26. Je m'implique pour que mon groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible (pour qu'il puisse continuer d'exister).
27. Il est difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe.
28. Je m'identifie davantage aux gens de mon âge.
30. Je vois mon groupe d'appartenance comme un mode de vie et une culture.
32. L'histoire de mon groupe d'appartenance est pour moi un ensemble de souvenirs, de traditions et de valeurs partagées.
33. Je préfère ne m'impliquer qu'auprès de gens que je connais bien (ma famille, mon quartier, etc.)

- 38. Lorsqu'il y a une décision collective à prendre (ex : vote à mains levées pour l'élection du représentant de classe), je suis souvent en accord avec la majorité.
- 40. Penser aux symboles et aux traditions de mon groupe d'appartenance fait surgir en moi une émotion.
- 44. Lorsque je sens que la survie de mon groupe est menacée, je me sens proche des membres de mon groupe.

### 3.5.3 La section relative à l'enseignement reçu

Lors de notre seconde visite dans les écoles participant à notre projet de recherche, nous voulions aussi sonder les élèves concernant leurs représentations de l'enseignement reçu au terme de l'année scolaire. D'emblée, il faut savoir que les réponses des élèves à cette section ajoutée lors de la deuxième passation ne reflètent pas intégralement la pratique des enseignants. Les réponses des élèves sont en fait une représentation de cet enseignement. Toutefois, il s'est avéré intéressant de colliger ces informations afin de comparer les données du questionnaire des enseignants (leurs conceptions sur leurs pratiques et leur vision de l'enseignement de l'histoire) avec les conceptions de leurs élèves. Cette section se présentait également par questions avec des réponses fermées : souvent, parfois, rarement, jamais. Pour la formulation des items de cette section, nous avons puisé dans les mêmes écrits de notre cadre théorique nous ayant permis d'élaborer nos deux registres d'enseignement et d'apprentissage, en portant une attention particulière aux scénarios pédagogiques recensés.<sup>11</sup> Nous avons donc, après validation, 23 items permettant d'évaluer les représentations des élèves de l'enseignement reçu. Dans un registre émotif, les items retenus sont les suivants :

- 47. Les cours d'histoire sont consacrés à un exposé magistral (un oral) et aux explications données l'enseignant(e).
- 49. L'enseignant(e) parle de ses expériences personnelles lorsqu'il donne un cours d'histoire.
- 52. Nous regardons des films historiques (ex : Octobre, Christophe Colomb; la découverte)
- 54. Nous répondons à des tests de connaissances (se rappeler les principaux événements et les dates importantes).
- 56. L'enseignant(e) d'histoire imite ou simule les gestes et les discours de certains personnages historiques.
- 58. Nous exprimons nos sentiments face à un événement historique.

---

<sup>11</sup> Voir pp.93-98 pour le registre émotif et pp.-101-106 pour le registre rationnel.

- 59. Nous nous attardons aux personnages de l'histoire (des hommes et des femmes ayant marqués l'histoire québécoise et canadienne).
- 60. L'enseignant(e) d'histoire utilise des anecdotes et des détails lorsqu'il donne des explications.
- 61. Nous participons à des jeux de rôles (ex : être dans la peau d'un personnage historique) et des simulations (ex : reconstituer une assemblée du Bas-Canada).
- 66. Nous avons effectué des recherches en généalogie (ex : effectuer un arbre généalogique, aborder ton histoire familiale ou celle de ta communauté).

Dans un registre rationnel, les items sont les suivants :

- 46. L'enseignant(e) organise des discussions et des débats en classe.
- 48. Nous abordons différents points de vue sur un sujet (autre que celui de mon enseignant(e) et de mon manuel d'histoire).
- 50. Nous effectuons des recherches historiques (ex : collecte d'information dans différents livres, répondre à une question d'enquête, etc.)
- 53. Lorsque nous regardons des films, cette activité est accompagnée d'une autre activité (ex : prise de notes durant le film, discussion de groupe, composition d'un texte, etc.)
- 55. Nous sommes invités à formuler nos propres opinions sur un sujet ou un thème de l'histoire.
- 57. Nous analysons des documents historiques (ex : Une lettre d'un intendant de la Nouvelle-France).
- 63. a) Nous avons visité un ou des sites historiques ou des musées d'histoire. b) Lors de ces visites ou après celles-ci nous avons discuté de leur contenu (les thèmes abordés, les personnages ou événements représentés dans les expositions). Ou encore nous avons répondu à des questions, écrit un texte, effectué d'autres recherches sur le sujet
- 64. a) Un conférencier a été invité en classe (ex : un ancien combattant de la Seconde Guerre mondiale). b) Nous avons discuté en classe de cette rencontre, ou encore nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de cette conférence.
- 65. a) Nous avons lu un roman historique (ou récit) (Dans le cadre de notre cours d'histoire). b) Nous en avons discuté en classe, ou encore nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de ce roman historique.

Notons cependant que pour les items 63, 64, 65, si l'élève répondait oui en a) et non en b) ces items seront cotés dans un registre émotif plutôt que rationnel. Enfin, la question 67 visait à connaître la manière dont l'enseignant désigne le collectif dans le cadre du cours d'histoire nationale. L'élève devait ainsi faire son choix entre «la société», «la nation», «les citoyens» et «la patrie». Quant à elle, la question 68 permettait de voir quelle perception des grands événements du cours d'histoire du Québec et du Canada les élèves avaient retenue. En fait, il

s'agissait de voir, quel type d'histoire leur enseignant avait surtout privilégié selon eux.<sup>12</sup> Les élèves devaient donc faire un choix entre les énoncés suivants : «La Conquête, les rébellions, la crise d'Octobre», «Le développement du parlementarisme, l'adoption de la constitution et des différentes lois», «L'arrivée des immigrants, la culture des peuples autochtones, les traditions françaises et anglaises», «Des personnages comme Christophe Colomb, Lord Durham, René Lévesque».

### 3.6 Validation des instruments de mesure

Afin de nous assurer de la validité de nos outils méthodologiques, nous avons procédé à deux validations. Outre une validation statistique telle qu'énoncée précédemment, il nous fallait également une validation de terrain. D'une part, pour le questionnaire destiné aux enseignants, nous avons procédé à une validation auprès de 49 étudiants et étudiantes du baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire inscrit(e)s dans un cours de didactique de l'histoire à l'Université du Québec à Montréal en septembre 2003. Ces étudiants terminant leur formation à titre de futur(e)s enseignant(e)s d'histoire et de géographie au secondaire ont rendu possible cette première validation. Entre 15 et 20 minutes ont été nécessaires pour compléter ce questionnaire. Nous leur avons demandé d'indiquer si certaines questions leur paraissaient floues ou plus ou moins pertinentes en regard du problème posé, soit la fonction identitaire dans l'enseignement de l'histoire.

D'autre part, concernant le questionnaire portant sur les profils identitaires des élèves de quatrième secondaire, une première version de l'instrument de mesure a été soumise à une classe de 30 élèves de l'école secondaire Chanoine Armand-Racicot de Saint-Jean-sur-le-Richelieu (début novembre 2003). Les élèves ont mis en moyenne de 20 à 25 minutes pour compléter ce premier questionnaire. Lors de cette première passation, nous avons demandé aux élèves d'identifier par une croix (X), les énoncés qu'ils ne comprenaient pas ou jugeaient pas suffisamment clairs. Cette démarche a contribué à parfaire notre outil de recherche et à y

---

<sup>12</sup> Émettons toutefois une réserve sur ce point, à savoir que le type d'histoire préconisé sera assurément conforme au programme d'autant plus que ce cours est sanctionné par une épreuve unique en fin d'année.

apporter des modifications le cas échéant. Cette même procédure a été appliquée pour la seconde passation pour le deuxième questionnaire : la première partie étant la même qu'en début d'année, il s'agissait surtout de faire valider la seconde partie du questionnaire (avril 2004) portant sur leurs perceptions du cours d'histoire du Québec et du Canada.

À noter également que la construction de ce questionnaire avait d'abord nécessité la rencontre d'experts sur le sujet, notamment une rencontre et une consultation des outils de recherche de Michel Pagé de l'Université de Montréal traitant de la question de la formation de l'identité et des indicateurs de la citoyenneté. Le questionnaire destinée aux élèves, ainsi que celui adressé aux enseignants d'histoire du secondaire, ont été soumis à l'évaluation de notre directeur de recherche, en l'occurrence le professeur Robert Martineau.

### 3.7 Administration des questionnaires

Pour la majorité des classes participant à l'enquête, le questionnaire destiné aux élèves a été administré par le chercheur. Lors de la première passation, les questionnaires ont été envoyés par la poste pour 7 classes et ont été administrés par l'enseignant d'histoire sur la base de consignes précises.<sup>13</sup> Lors de la seconde passation, il s'agissait de 5 classes, les autres groupes étant sous la supervision du chercheur lors de l'administration du test. Le tableau suivant résume l'échéancier suivi et les diverses opérations menées dans le cadre de cette collecte de données.

---

<sup>13</sup> Voir la feuille de consignes en annexe.

**Tableau 3.4**  
Échéancier: validation et administration des instruments de mesure

Lieu d'expérimentation et participants	Durée	Moment de la rencontre	Outil de mesure
-Université de Montréal -Michel Pagé, Ph.D.	1 heure	Septembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur la construction des instruments de mesure portant sur l'identité</li> <li>• Consultation de l'outil : <i>Jeunes citoyens d'aujourd'hui : regards sur soi et sur la société</i></li> </ul>
-Université du Québec à Montréal, cours HIS 4026 -49 étudiants et étudiantes du Bacc. en enseignement des sciences humaines au secondaire	30 minutes	Septembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validation de l'outil : <i>L'enseignement de l'histoire et la formation de l'identité. Questionnaire sur les conceptions des enseignants(es) d'histoire du secondaire</i></li> </ul>
-Écoles secondaires participant à l'enquête -17 enseignants	15-20 minutes	Octobre et novembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administration du questionnaire : <i>L'enseignement de l'histoire et la formation de l'identité. Questionnaire sur les conceptions des enseignants(es) d'histoire du secondaire</i></li> </ul>
-École secondaire Chanoine Armand-Racicot, Saint-Jean-sur-le-Richelieu -30 élèves	30 minutes	14 novembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validation du questionnaire : <i>Enquête sur la formation des profils identitaires des élèves de quatrième secondaire des écoles francophones du Québec</i></li> </ul>
-Écoles secondaires participant à l'enquête -434 élèves de quatrième secondaire	20-25 minutes	Novembre-décembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administration du questionnaire : <i>Enquête sur la formation des profils identitaires des élèves de quatrième secondaire des écoles francophones du Québec</i></li> </ul>
-École secondaire Chanoine Armand-Racicot, Saint-Jean-sur-le-Richelieu -30 élèves	30 minutes	27 Avril 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validation de la seconde partie du questionnaire pour élèves : <i>Section II. Perception du Cours d'histoire du Québec et du Canada</i></li> </ul>
-Écoles secondaires participant à l'enquête -359 élèves de quatrième secondaire	20-25 minutes	Mai-juin 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seconde passation du questionnaire : <i>Enquête sur la formation des profils identitaires des élèves de quatrième secondaire des écoles francophones du Québec</i></li> </ul>

### 3.8 Codification et traitement statistique

Une fois les données recueillies, nous avons compilé celles-ci et procédé à leur analyse au moyen du logiciel statistique spécialisé SPSS. Comme notre étude comporte une dimension descriptive et une dimension corrélative, nous devons procéder à la codification par scores dans le second cas.<sup>14</sup>

Ainsi, compte tenu de notre devis de recherche et de notre cadre théorique, nous devons constituer des échelles de scores tenant compte de notre variable dépendante et de notre variable indépendante. Nous avons donc regroupé les résultats aux items du profil primordial et les résultats aux items du profil civique. Pour faire l'objet d'une mesure et se prêter par la suite à des corrélations statistiques chaque item a été coté de façon à obtenir un score final pour le profil primordial et un score final pour le profil civique. Afin de mesurer la force de chacun des profils, les items été cotés à l'inverse de l'échelle proposée dans le questionnaire. Le tableau suivant exprime la logique de cotation des items<sup>15</sup> :

**Tableau 3.5**  
Cotation des items par profil identitaire

Choix de réponse	scores
« tout à fait d'accord »	3
« plutôt d'accord »	2
« plutôt en désaccord »	1
« tout à fait en désaccord »	0

<sup>14</sup> Claire Selltiz, Lawrence S. Wrightsman, Stuart W. Cook précisent d'ailleurs que : «La première étape du codage de l'information, la construction d'un «cadre de codage» ou la rédaction d'un «manuel de codage», se basent sur les idées du devis original qui ont donné naissance au projet.» Qui plus est, «C'est à ce niveau précis [...] que les préoccupations d'ordre théorique doivent exercer tout leur poids dans la planification des catégories de codage.» dans *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, traduit par David Bélanger, Montréal, Les éditions HRW, 1977, p.435 et p.436.

<sup>15</sup> Toute omission de réponse à un item entraînait la cote 99.



Par addition des scores obtenus pour l'ensemble des items, nous avons calculé la force respective des deux profils pour chacun des élèves. Regroupant les items du profil primordial le score maximal était de 63 (21 items x 3), alors que le regroupement des items du profil civique entraînait un score maximal de 45 (15 items x 3).

Pour les fins du traitement statistique, nous avons élaboré une échelle unique pour les registres d'enseignement et d'apprentissage à partir des résultats des élèves aux questions 46 à 62.<sup>16</sup> Cet ensemble d'items, inspirés de notre cadre théorique, visaient à évaluer les représentations des élèves de pratiques de leur enseignant. Certains de ces items ont été formulés de façon à refléter un enseignement «à dominante émotive» et d'autres à «dominante rationnelle». Suivant cette même logique, nous avons construit une échelle de «rationalité».

Nous avons constitué cet indice selon une échelle de rationalité en regard des finalités de programmes telles qu'exposées par le ministère de l'Éducation du Québec. En regard également de ce qui a été énoncé précédemment par le Conseil supérieur de l'éducation en matière d'éducation à la citoyenneté et du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Ces auteurs nous rappellent en somme que si l'histoire scolaire peut contribuer à la formation d'une identité civique, elle devrait être enseignée de façon rationnelle et favoriser une démarche critique chez l'élève.<sup>17</sup> Sachant également que nous faisons cette hypothèse dans un contexte particulier aujourd'hui qui est celui du multiculturalisme. À l'instar de Osborne, qui reprend les idées de Charles Taylor : «le modèle que doit privilégier le Canada (et le Québec, ajouterions-nous) est un nationalisme civil fondé sur l'adhésion rationnelle à des principes

---

<sup>16</sup> Nous avons fait le même exercice pour les réponses du questionnaire enseignant. Nous disposons donc de deux indices, mais nous avons retenu les items des élèves pour effectuer les corrélations statistiques. En fait, la perspective des élèves est en quelque sorte un bilan fiable de l'enseignement reçu puisque comme le soulignaient Maththew T. Downey et Linda S. Levstik, il existe de nombreuses limites à interroger les enseignants par un questionnaire sur leurs méthodes pédagogiques. « Moreover, the methods reported by the teachers may not always correspond to what they actually do in their classrooms. », p.405. Voir « Teaching and Learning History » dans James P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, MacMillan Publishing Company, New York, 1991, pp.400-410.

<sup>17</sup> Voir notre problématique, p.1 et p.7.



libéraux plutôt que sur l'émotion du nationalisme ethnique caractérisé par des liens affectifs «au sang et à la terre.<sup>18</sup>»

Puisque que nous voulions évaluer positivement tout accord avec les items relatifs au registre rationnel, nous avons calculé les scores à ces questions de la façon suivante :

**Tableau 3.6**  
Scores et cotation maximale pour les items du registre rationnel

Choix de réponse	scores
« Souvent »	3
« Parfois »	2
« Rarement »	1
« Jamais »	0

Suivant la logique de notre cadre conceptuel, nous avons inversé les scores aux items du registre émotif de cette façon :

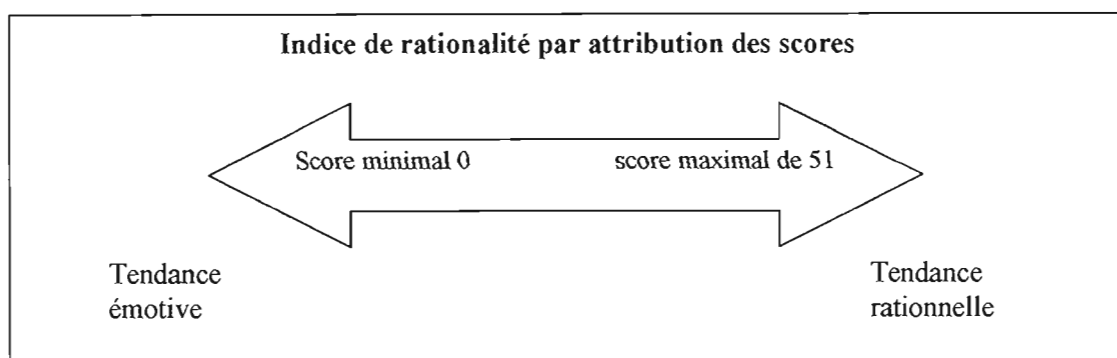
**Tableau 3.7**  
Scores et cotation maximale pour les items du registre émotif

Choix de réponse	scores
« Souvent »	0
« Parfois »	1
« Rarement »	2
« Jamais »	3

Le score maximal sur l'échelle de rationalité est donc de 51 (17 items x 3). La figure suivant illustre ce que nous entendons par continuum émotif-rationnel dans l'attribution des scores :

<sup>18</sup> Charles Taylor cité par Brian S. Osborne dans *Paysages, mémoire, monuments et commémoration : l'identité à sa place*, Déclaration de principe commandée par le ministère du Patrimoine canadien pour le séminaire d'identité et de diversité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, novembre 2001, p.32.

**Figure 3.1** Schéma de notre indice de rationalité



Comme les questions 63a à 66 ne se présentaient pas sous la même forme, nous n'avons pas inclus celles-ci dans le calcul de notre échelle. Il s'agissait pour l'élève de simplement cocher «Oui» ou «Non» pour la présence ou l'absence de certaines activités en cours d'année. Ou encore, les questions 67 et 68 cherchaient à savoir comment l'enseignant désigne le collectif dans le cadre du cours d'histoire et à quel type d'histoire l'enseignant ou l'enseignante accorde le plus de temps. Ces questions seront présentées dans notre section descriptive des résultats afin d'en connaître davantage sur les pratiques des enseignants concernant l'identité collective.

Une fois le calcul des scores établi, nous avons calculé les scores moyens par classe pour ces deux variables afin d'effectuer nos principales corrélations statistiques. Ces données groupées<sup>19</sup> nous permettent d'avoir une vision globale de la variation des profils identitaires par classe. L'objectif étant toujours de voir dans quelle classe (selon quel enseignant), il y aura plus de variation et en quel sens. Car comme l'indique Hubert M. Blalock Jr :

<sup>19</sup> Nous pouvons également parlé de données agrégées. À cet effet, William Fox indique «Bien que nous analysions souvent des données concernant des unités d'analyse individuelles, telles des personnes, il est parfois avantageux de rassembler ces scores individuels en de groupes plus grands». Le résultat de scores par groupe nous semble ici avantageux, mais en sachant très bien que «nous devons nous garder d'inférer, à partir d'analyse de données agrégées, des caractéristiques individuelles (...)», dans *Statistiques sociales*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p.21-22 et p.23.

it may be more convenient to make use of grouped data in spite of the fact that certain slight inaccuracies will be introduced. In principle these computations for grouped data are straight-forward extensions of the procedures used in obtaining the mean and standard deviation.<sup>20</sup>

Ce choix a aussi été fait à la lumière d'études antérieures qui cherchaient à établir des corrélations statistiques entre des paramètres de l'enseignant et des paramètres des élèves. Sur ce point, Oded Erlich et son collègue soutiennent que beaucoup de recherches n'ont présenté que de très faibles corrélations. En fait, pour contrer ce problème, les auteurs affirment : «most of the variables that have been consistently related to student outcomes were derived from global rating scales (...).<sup>21</sup>»

Ce que nous cherchons à corréler demeure l'enseignement reçu selon une dominante émotive ou une dominante rationnelle avec le changement de scores dans les profils identitaires. Concernant cette mesure du changement, Richards écrit : «Growth is estimated most accurately by procedures that involve the difference between the pretest and the post-test, and all estimates that involve this difference have approximately equal correlations with true growth.<sup>22</sup>» Comme l'indique également Dassa: «la meilleure estimation du gain vrai est la différence entre le score final et le score initial.<sup>23</sup>»

---

<sup>20</sup> Hubert M. Blalock Jr., *Social Statistics*, Second Edition, New York, McGraw-Hill Book Company, 1972, p.385.

<sup>21</sup> Oded Erlich et Rochard J. Shavelson, «The search for correlations between measures of teacher behavior and student achievement: measurement problem, conceptualization problem, or both?», *Journal of Educational Measurement*, vol.15, no.2, 1978, p.87.

<sup>22</sup> Richards, J.M., *A simulation study comparing procedures for assessing individual educational growth*. Center for Social Organization of Schools, Baltimore, The Johns Hopkins University, 1974, p.1.

<sup>23</sup> Dassa, Clément, *Le problème de la fidélité de la mesure du changement dans les sciences humaines*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Montréal, 1973, p.37.

Toujours pour enrichir notre analyse, nous effectuerons des corrélations statistiques entre les conceptions des enseignants et certaines caractéristiques socio-professionnelles. Bien que le questionnaire portant sur les conceptions des enseignants visait surtout à nous aider dans la constitution de notre échantillon, les items de ce questionnaire ont été cotés pour fins de traitement statistique. Les items relatifs à des conceptions plus rationnelles étaient cotés de la façon suivante :

**Tableau 3.8**  
Scores et cotation maximale pour les items du registre rationnel, questionnaire pour enseignants

Choix de réponse	scores
« tout à fait d'accord »	3
« plutôt d'accord »	2
« plutôt en désaccord »	1
« tout à fait en désaccord »	0

Les items relatifs au registre émotif étaient quant à eux cotés de façon inverse. Le score maximal demeure donc de 56 points (14 X 3).

Au terme de cette codification, nous avons effectué les traitements statistiques suivants :

- a) La compilation descriptive des résultats pour chaque item, tant du questionnaire pour enseignants que pour celui des élèves, avec dans chaque cas les mesures de tendance centrale.
- b) Des tests de corrélations (Pearson), concernant les élèves :
  - Le registre d'enseignement et d'apprentissage (variable indépendante) et l'évolution du profil identitaire des élèves (variable dépendante) : c'est-à-dire l'échelle de rationalité moyenne par classe (à partir de l'enseignement reçu)

et l'évolution moyenne par classe à l'échelle identitaire (pôle civique et pôle primordial).

- L'enseignement reçu (score moyen par classe à l'échelle de rationalité) et la variation par classe aux dimensions de l'identité collective des élèves.
- L'enseignement reçu (score moyen par classe à l'échelle de rationalité) et la variation moyenne à des items du questionnaire pour élèves évaluant leur profil identitaire (q1 à q45).
- L'évolution moyenne par classe aux dimensions de l'identité collective et certains items évaluant la perception des élèves des pratiques de leur enseignant (q46 à q62).

c) Des tests de corrélation (Pearson), concernant les enseignants :

- Les conceptions des enseignants et les caractéristiques socio-professionnelles.
- Les conceptions des enseignants et l'échelle de rationalité telle qu'évaluée par les élèves (moyenne de classe).
- Des items du questionnaire pour enseignants et des dimensions de l'identité collective des élèves.

Après avoir décrit les principaux éléments de notre démarche méthodologique, nous présenterons aux chapitres suivants les principaux résultats de notre enquête, de même que l'analyse qui en découle. Nous tenterons de discuter de la signification et des limites de ces résultats tout en dégagant quelques conclusions concernant la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire telle que le prescrit le programme d'études.

## CHAPITRE IV

### LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre est consacré à la présentation et l'interprétation de nos résultats de recherche à la suite de la compilation et l'analyse des données recueillies par nos deux instruments de mesure. Nous présenterons d'abord les résultats de notre premier outil de mesure destiné aux enseignants d'histoire du Québec et du Canada. Dans un deuxième temps, les résultats relatifs à la formation des profils identitaires des élèves de quatrième secondaire seront décrits et commentés. À cet égard, nous proposons d'énoncer les résultats de la première passation pour les deux profils identitaires, de même que les données obtenues à la suite de la seconde passation. Ce faisant, nous analyserons les variations quant au profil identitaire au terme de l'année scolaire. Seront également exposés les résultats relatifs à la représentation des élèves de la pratique pédagogique de leur enseignant et des activités en classe d'histoire. Des données concernant la démographie, l'origine et le milieu de vie des élèves constituant l'échantillon feront aussi l'objet de la présentation. Nous procéderons ensuite à la description et l'analyse des corrélations statistiques obtenues entre les variables. Enfin, nous exposerons les limites de cette recherche.

#### 4.1 Feedback et taux de participation

Mentionnons d'abord quelques données sur la participation des enseignants et de leurs élèves à cette enquête. Rappelons que sur les 16 enseignants sollicités au départ, tous ont rempli le questionnaire leur étant adressé, soit un taux de réponse de 100%. Seulement un enseignant a abandonné le projet de recherche avant la seconde passation du questionnaire pour élèves. Lors de la seconde passation, nous pouvions compter sur la participation de 359 élèves (sur 434 initialement), soit un taux de réponse de 82,7 %. Les raisons de ces abandons sont les suivantes : refus des parents de poursuivre le projet de recherche, absence de l'élève lors de la seconde passation, copie rejetée parce que jugée non traitable. Sur ce dernier point,

des copies ont dû être rejetées du traitement puisque les élèves concernés ont clairement complété le questionnaire à la hâte ou sans intérêt (cocher dans le même sens, ou selon une même série de nombres).

Concernant l'appréciation du projet de recherche, nous pouvons dire que dans la majorité des cas, les enseignants se sont montrés intéressés et ont apporté une aide très appréciée tout au long du projet. Quant aux élèves, nous n'avons recueilli que très peu de commentaires sur les questionnaires.

## **Partie descriptive**

### **4.2 Résultats des enseignants**

L'administration du questionnaire : *L'enseignement de l'histoire et la formation de l'identité. Questionnaire sur les conceptions des enseignants(es) d'histoire du secondaire* avait pour objectif de recueillir la perception des enseignants selon quatre dimensions: leur perception de la finalité de l'histoire nationale en quatrième secondaire, leur perception de l'histoire comme discipline, leur conception des pratiques pédagogiques relatives à la construction de l'identité des élèves, et enfin, leur conception de l'apprentissage en classe d'histoire en lien avec la problématique de l'identité collective. Au demeurant, cet outil visait à identifier chez les enseignants une dominante émotive ou une dominante rationnelle afin de constituer un échantillon intéressant. Le questionnaire comportait aussi une section portant sur des renseignements généraux.

#### **4.2.1 Caractéristiques générales et professionnelles**

Nous avons un échantillon composé de quinze enseignants et enseignantes d'histoire de quatrième secondaire. Cinq participants sont des femmes (33,3%) alors que les dix autres participants sont des hommes (66,7%). Trois paramètres ont été retenus concernant les caractéristiques professionnelles des enseignants : leurs années d'expérience à titre

d'enseignant(e) d'histoire, le type de formation reçue et le perfectionnement au cours de leur carrière.

**Tableau 4.1**  
Années d'expérience à titre d'enseignant(e) d'histoire

Années	Fréquence	Pourcentage
Moins de 5 ans (1)	2	13,3%
5 à 10 ans (2)	3	20,0%
11 à 20 ans (3)	7	46,7%
Plus de 20 ans (4)	3	20,0%
N = 15	Moyenne = 13,71	Médiane = 12,5

En ce qui concerne les années d'expérience comme enseignant d'histoire au secondaire, nous constatons qu'une plus forte proportion des enseignants se concentrait entre 11 à 20 ans d'expérience (46,7%). Néanmoins, 33,3% des enseignants participant à l'enquête ont 10 ans et moins à titre d'enseignant d'histoire.

Quant au type de formation de base reçue pour enseigner l'histoire, 33,3% des participants ont suivi une formation en enseignement de l'histoire au secondaire. Une même proportion d'enseignants ont obtenu un diplôme spécialisé en histoire avec un certificat en enseignement. Seulement un enseignant a obtenu un diplôme en enseignement des sciences humaines au secondaire, alors que 26,7% des enseignants, soit quatre enseignants disent avoir suivi une formation dans un autre domaine que ceux précédemment mentionnés.



**Tableau 4.2**  
Formation de base des enseignants participant à l'enquête

<b>Formation</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Baccalauréat en enseignement de l'histoire au secondaire (1)	5	33,3%
Baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire (2)	1	6,7%
Baccalauréat spécialisé en histoire, certificat en enseignement (3)	5	33,3%
Autre (4)	4	26,7%

N = 15

Enfin, concernant le perfectionnement au cours de leur carrière, 60 % d'entre eux (soit neuf enseignants) disent en avoir bénéficié contre 40% de ceux-ci (soit six enseignants). Cette question était ouverte, mais nous constatons que toutes les réponses colligées concernent des formations poursuivies à l'université; que ce soit des cours supplémentaires en histoire ou dans une autre discipline, une formation à la maîtrise ou au doctorat, ou encore un certificat en éducation ou une autre discipline.

#### 4.2.2 Les variables et les items du questionnaire enseignant

Le questionnaire pour enseignants portait sur leurs conceptions. Nous retrouvons dans le tableau suivant l'ensemble des questions (15), ainsi que les fréquences et les pourcentages des réponses obtenues pour chacun de ces items. Pour chacune des variables de ce questionnaire, des items visaient à cerner une tendance émotive et une tendance rationnelle dans le choix de réponse.

**Tableau 4.3**  
Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour enseignants(es).

	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q1- L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada permet de s'imprégner d'une culture nationale.	4	26,7%	7	46,7%	4	26,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,76	15
Q2- L'histoire est avant tout une interprétation du passé et des documents.	2	13,3%	6	40,0%	5	33,3%	2	13,3%	0	0,0%	2,47	0,92	15
Q3- Un enseignant d'histoire efficace est celui qui allie expériences vécues et récit officiel.	1	6,7%	6	40,0%	5	33,3%	2	13,3%	1	6,7%	2,57	0,85	15
Q4- Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont confrontés à des expériences concrètes et sensibles.	5	33,3%	10	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1,67	0,49	15
Q5- La classe d'histoire nationale est l'occasion de se comparer aux autres nations.	1	6,7%	3	20,0%	7	46,7%	3	20,0%	1	6,7%	2,86	0,86	15
Q6- L'enseignement de l'histoire doit refléter une pratique scientifique.	3	20,0%	8	53,3%	3	20,0%	0	0,0%	1	6,7 %	2	0,68	15
Q7- Une bonne histoire est celle qui met l'accent sur les détails et les acteurs du passé.	0	0,0%	6	40,0%	6	40,0%	2	13,3%	1	6,7%	2,71	0,73	15
Q8- La présente réforme des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté contribuera à la formation de citoyens compétents.	3	20,0%	5	33,3%	4	26,7%	0	0,0%	3	20,0%	2,08	0,79	15
Q9- Enseigner l'histoire, c'est restituer avec exactitude les données du passé.	1	6,7%	1	6,7%	10	66,7%	3	20,0%	0	0,0%	3	0,76	15
Q10- On apprend d'autant mieux l'histoire qu'on nous la raconte bien.	4	26,7%	8	53,3%	3	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	1,93	0,7	15
Q11- L'apprentissage de l'histoire doit prioritairement être orienté vers l'acquisition d'une méthodologie. (démarche historique)	2	13,3%	8	53,3%	5	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2,2	0,68	15
Q12- Enseigner l'histoire, c'est faire en sorte que les élèves puissent s'identifier aux personnages de leur passé collectif.	1	6,7%	6	40,0%	7	46,7%	1	6,7%	0	0,0%	2,53	0,74	15
Q13- Un apprentissage de l'histoire doit nécessairement s'appuyer sur la maîtrise de concepts.	7	46,7%	6	40,0%	2	13,3%	0	0,0%	0	0,0%	1,67	0,72	15
Q14- Enseigner l'histoire nationale, c'est avant tout insister sur les événements fondateurs d'une collectivité.	1	6,7%	9	60,0%	4	26,7%	1	6,7%	0	0,0%	2,33	0,72	15
Q15- Un enseignant d'histoire se doit d'aborder des sujets controversés en classe.	4	26,7%	9	60,0%	2	13,3%	0	0,0%	0	0,0%	1,87	0,64	15

#### 4.2.2.1 Conceptions de la finalité de l'histoire nationale

Deux items portaient sur les finalités de l'histoire nationale : l'item 1 et l'item 5. Nous constatons que 73,3% des enseignants se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'histoire nationale est une occasion de s'imprégner d'une culture nationale. D'un autre côté, sept enseignants sur quinze (46,7%) affirment être plutôt en désaccord avec l'idée que l'histoire nationale fournit une occasion de se comparer aux autres nations. Trois enseignants se disent tout à fait en désaccord avec cette affirmation (20%). Tel que le prescrit par le programme d'études, les enseignants s'attardent peu à la comparaison entre la société canadienne et québécoise et d'autres sociétés. Faute de temps et en raison de la course aux contenus pour l'examen ministériel, les enseignants, si on en croit leurs conceptions, seraient peu portés à faire de l'histoire comparée.<sup>1</sup>

#### 4.2.2.2 Conceptions de l'histoire comme discipline

La question de la perception de l'histoire comme discipline était ici posée. En fait, nous cherchions à voir quelle conception de l'histoire, à la lumière de la dialectique mémoire/histoire<sup>2</sup>, les enseignants de quatrième secondaire préconisaient. Encore là, deux items portaient sur cette variable (item 2 et item 7). À cet effet, nous constatons que les enseignants se divisent de manière égale entre ceux voyant l'histoire comme une interprétation du passé et des documents et ceux s'opposant à une telle conception (53,3% étant tout à fait et plutôt en accord contre également 53,3% plutôt ou tout à fait en désaccord). Or, l'item 7 présentait une vision de la discipline historique centrée sur la narration et le récit. À cet égard, 80% des enseignants ont soutenu cette idée qu'une bonne histoire met l'accent

---

<sup>1</sup> Pourtant, certains auteurs voient en la comparaison des avantages. Gérard Bouchard énonce d'ailleurs les profits scientifiques de la comparaison comme suit : «Sur un plan élémentaire d'abord, la comparaison permet d'insérer une situation, une séquence d'événements, une évolution quelconque dans les ensembles spatiotemporels auxquels elle appartient. En second lieu, elle fournit aussi des moyens de récuser les fausses singularités auxquelles elle donne aisément naissance dans une perspective trop ethnocentrique et dont se nourrissent volontiers les entreprises identitaires, tout particulièrement les représentations de la nation. Sous ce rapport, l'histoire nationale est de toute évidence le genre le plus vulnérable.», dans *Genèse des nations et cultures du nouveau monde*, Boréal, Montréal, 2000, p.47.

<sup>2</sup> Nous référons le lecteur à la section 2.6 du deuxième chapitre.

sur les détails et les acteurs du passé. Chose peu surprenante quand on se dit que « la narration est au principe même de l'histoire » ou que l'histoire est en soi « un immense nuage narratif.<sup>3</sup> » Une conception de l'histoire qui cadre bien avec une approche traditionnelle de l'exposé. Bref, plus d'enseignants sont portés à voir une histoire-récit que d'emblée une histoire-problème ou une histoire-démarche, même si ces deux conceptions ne s'excluent pas mutuellement.

#### 4.2.2.3 Conceptions relatives aux pratiques pédagogiques

Nous cherchions également à évaluer les conceptions des enseignants face à des pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en lien avec la construction de l'identité des élèves en classe. Six questions permettaient d'évaluer ces perceptions (les items 3, 6, 9, 12, 14, 15). Observons d'abord les résultats des items relevant du registre émotif. La question 3 soutenait qu'un enseignant d'histoire efficace était celui qui alliait ses expériences vécues et le récit officiel dans sa narration en classe.<sup>4</sup> Sur cette question, les enseignants se divisent également. Un enseignant se dit tout à fait d'accord avec cette idée, contre deux enseignants totalement en désaccord. 40% des enseignants soutiennent de façon modérée cette affirmation, contre 33,3% qui se disent plutôt en désaccord avec cette dernière. À l'item 12, on remarque encore là une polarité, à savoir que 6 enseignants sur 15 sont plutôt en accord avec l'idée « qu'enseigner, c'est faire en sorte que les élèves puissent s'identifier aux personnages de leur passé collectif »<sup>5</sup>, contre 7 enseignants se montrant plutôt en désaccord. Enfin, à l'item 14 on indiquait qu'enseigner l'histoire nationale permet d'insister sur les événements fondateurs d'une collectivité. Nous observons une plus large proportion d'accord à cette idée; soit un enseignant était tout à fait d'accord, alors que 9 se disaient plutôt en

---

<sup>3</sup> Henri Moniot, « L'histoire est narrative : le quiproquo du siècle », dans *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p.12 et p.15.

<sup>4</sup> Rappelons que la combinaison d'une histoire personnelle à l'histoire nationale permet de donner une valeur émotive aux personnages et aux événements historiques indiquait Lynne Hamer. Voir « A folkloristic approach to understanding teachers as storytellers », *Qualitative Studies in Education*, vol.12, no.4, 1999.

<sup>5</sup> Nous faisons référence ici à la stratégie « d'empathie assimilatrice » telle que conceptualisée dans notre cadre théorique à la section 2.3.7.

accord. Rappelons que pour Paul Ricoeur il subsiste une compétition entre la mémoire collective et l'histoire officielle, et ce particulièrement pour les actes fondateurs d'une collectivité.<sup>6</sup> En somme, l'histoire enseignée est souvent événementielle parsemée de moments politiques et biographiques importants.

D'un autre côté, les items 6, 9 et 15 permettaient d'évaluer le degré d'accord des enseignants avec une pratique davantage arrimée à un registre rationnel. À l'affirmation «L'enseignement de l'histoire doit refléter une pratique scientifique» (l'item 6), nous remarquons que 20 % des enseignants se disent tout à fait en accord avec cette idée, 53,3%, c'est-à-dire 8 enseignants sur 15, se disent plutôt d'accord contre 3 enseignants (20%) soutenant être plutôt en désaccord. L'item 9 était libellé comme suit : «Enseigner l'histoire, c'est restituer avec exactitude les données du passé.» Sur ce point, la majorité des enseignants semblent en désaccord, à savoir 20% étant tout à fait en désaccord et 66,7% (10 enseignants sur 15) étant plutôt en désaccord. Ce qui nous porte à croire que l'histoire enseignée n'est pas le reflet d'une pratique historienne. Rappelons-nous que pour une vision de la discipline comme telle, soit voir l'histoire comme une interprétation du passé et des documents (item 2), la moitié des enseignants penchaient en faveur d'une telle conception. Serait-ce alors qu'une démarche historique et une pensée liée à une telle démarche se pratique peu en classe par l'enseignant lui-même<sup>7</sup>? Enfin, l'item 15 soutenait qu'un enseignant d'histoire se doit d'aborder des sujets controversés en classe, 4 répondants avançaient être tout à fait d'accord, alors que 8 sont plutôt en accord et 3 plutôt en désaccord.

---

<sup>6</sup> Voir Paul Ricoeur, «Entre mémoire et histoire», *Projet*, no. 248, hiver 1996-1997, p.7-16. Et Voir Eric Robert Frykenberg, pour qui insister sur les événements importants d'un récit est pratiquement un réflexe naturel : «We can assume, therefore, that people in all ages and all times have been able to remember and recount to each other only details about the most exciting things that have happened in their own lives.» dans *History and Belief. The Foundations of Historical Understanding*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., Cambridge, 1996, p.47.

<sup>7</sup> Notons que nous avons recueilli un commentaire sur cette question. Un enseignant a tenu à préciser qu'enseigner l'histoire c'est *en partie*, restituer avec exactitude les données du passé. Non pas que l'enseignant ne puisse se baser sur des écrits et une démarche historique à proprement parler, mais plutôt parce qu'enseigner à des jeunes de 15-16 ans suppose une certaine vulgarisation.

#### 4.2.2.4 Conceptions relatives à l'apprentissage en classe d'histoire

En ce qui concerne les conceptions des enseignants en regard de l'apprentissage en classe d'histoire, 4 items cherchaient à évaluer ces conceptions : item 4, item 10, item 11 et item 13. À l'item 4 «Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont confrontés à des expériences concrètes et sensibles», la totalité des enseignants soutiennent fortement ou moyennement cette affirmation. Comme quoi, un apprentissage doit nécessairement contenir une part de vécu, d'émotions pour qu'il soit significatif. Concernant la narration (item 10), encore là une majorité d'enseignants se disent en accord (26,7% étant tout à fait d'accord, alors que 53,3% étant plutôt d'accord). L'item 11 portait sur l'apprentissage d'une démarche historique en classe. Sur ce point, 8 enseignants soutiennent être plutôt en accord avec cette idée, alors que 5 enseignants s'y opposent. Par contre, l'apprentissage de concepts (item 13) semble rallier plus d'enseignants. 86,7 % d'entre eux affirment être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait «qu'un apprentissage de l'histoire doit nécessairement s'appuyer sur la maîtrise de concepts.»

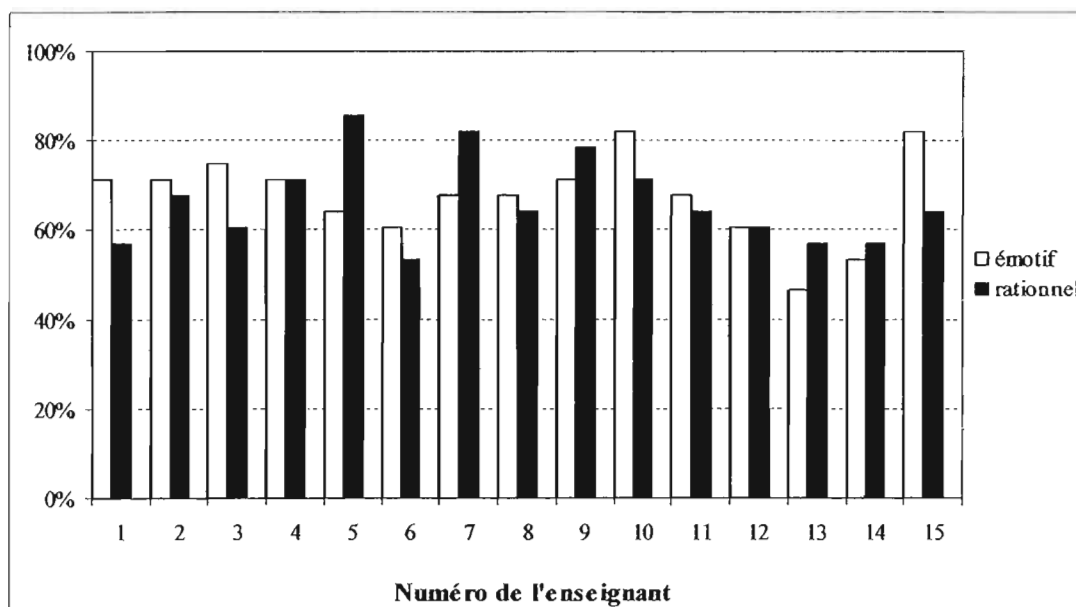
Après compilation des scores à ces questions, nous pouvons illustrer notre groupe d'enseignants dans la figure de la page suivante. Il en ressort de manière évidente qu'aucun enseignant ne présente qu'un seul registre. Fondée sur les écrits en psychologie<sup>8</sup>, évidemment aucun individu est dépourvu soit d'émotion ou soit de rationalité. Il en va de même pour les enseignants d'histoire. Néanmoins, nous chercherons à voir si une dominante plus émotive ou plus rationnelle dans leur enseignement a des implications pour les élèves au cours de leur formation. À titre d'exemple, l'enseignant no.15 présente une dominante plus émotive (plus de 80% de réponse aux items émotifs contre un peu plus de 60% aux items rationnels). Sur une possibilité de 28 items (7 items X 4) pour chacun des registres, les enseignants ont obtenu une moyenne de scores de 18,93 (Médiane = 19, Écart-type = 2,69) pour le registre émotif et de 18,6 (Médiane = 18, Écart-type = 2,72) pour le registre rationnel. Nous constatons en somme qu'il y a presque un partage parfait entre dominante rationnelle et dominante émotive. Prenons le cas de l'enseignant 12 qui obtient exactement le même

---

<sup>8</sup> Revoir les écrits de Seymour Epstein, Paul A. Kłaczynski, Jérôme Bruner dans la section présentés à la section 2.6 de notre cadre théorique.

pourcentage pour les deux registres (soit 60%) dans les deux cas, soit un score de 16,8. Par contre, nous constatons que certains enseignants ont vraiment une tendance marquée (notamment pour les enseignants 3, 5, 7 et 15). Somme toute, nous retrouvons un peu plus d'enseignants présentant une tendance émotive.

**Figure 4.1** Pourcentage des tendances émotives et rationnelles par registre d'enseignement



#### 4.3 Le questionnaire pour élèves

##### 4.3.1 Présentation de l'échantillon

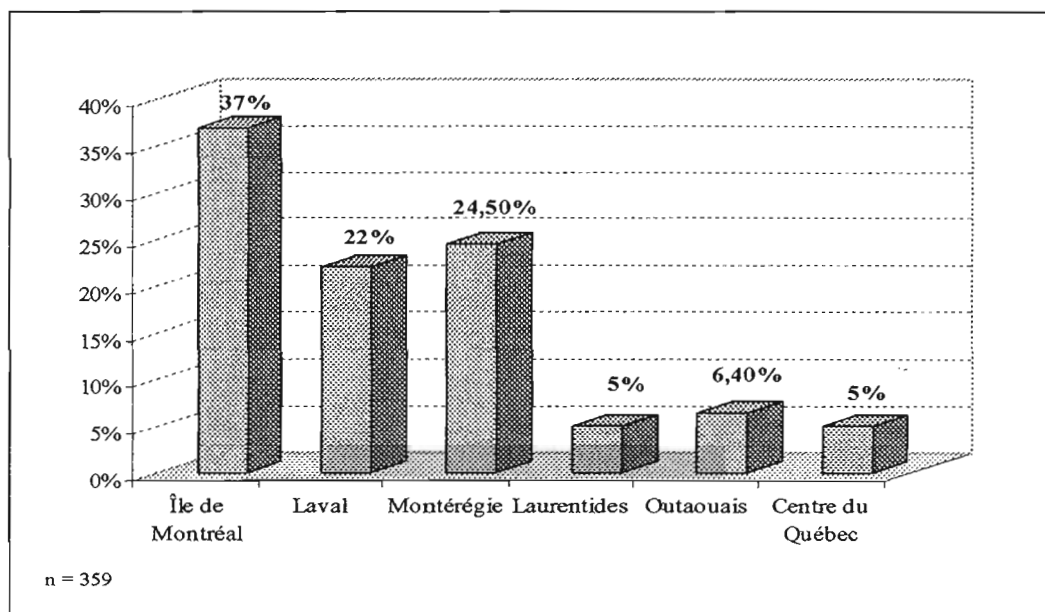
Les tableaux qui suivent nous renseignent sur quelques caractéristiques de notre échantillon. Mentionnons encore une fois que notre échantillon ne se veut pas représentatif étant donné la nature de notre recherche. Néanmoins, cet échantillon demeure assez diversifié. Le tableau ci-dessous et la figure suivante démontrent le lieu d'où proviennent les écoles ayant participé à l'enquête.

**Tableau 4.4**  
Écoles participantes à notre enquête

Région	Nombre d'écoles <sup>9</sup>	Pourcentage d'élèves de cette région
Île de Montréal	6	37%
Laval	3	22%
Montréal	3	24,5%
Laurentides	1	5%
Outaouais	1	6,4%
Centre du Québec	1	5%

N= 359

**Figure 4.2** Répartition de l'échantillon par régions du Québec



Une large part de notre échantillon provient donc de l'île de Montréal (6 écoles). Trois écoles de Laval ainsi que trois autres établissements scolaires de la Montréal constituent également une bonne partie de l'échantillon. Compte tenu de la composition démographique de ces régions, les origines des élèves demeurent sensiblement diversifiées. En ce qui

<sup>9</sup> À noter que parmi ces écoles, une seule est une institution privée.



concerne le sexe des répondants, nous retrouvons un peu plus de filles que de garçons, soit 53,3% contre 46 %. Seulement deux élèves n'ont pas précisé leur sexe.

Nous avons également colligé de l'information sur le lieu de naissance du père et de la mère des élèves sondés. Le tableau 4.5 résume bien cette information. Compte tenu qu'une forte proportion des écoles participantes provient de l'île de Montréal, nous remarquons les origines très variées des répondants. En effet, 33% de ceux-ci affirment que leur père est d'origine autre que le Canada, alors que dans le cas de la mère, c'est 35% qui ont vu le jour en dehors du pays.

**Tableau 4.5**  
Répartition des répondants selon le lieu de naissance du père et de la mère

Pays d'origine	Lieu de naissance du père		Lieu de naissance de la mère	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Canada	236	65,7%	247	68,8%
Europe de l'Ouest	16	4,4%	11	3,1%
Europe de l'Est	13	3,65	11	3,1%
Afrique	25	7%	17	4,7%
Amérique latine/Antilles	35	9,7%	40	11,1%
Asie	17	4,7%	18	5%
Moyen-Orient	13	3,6%	13	3,6%
Ne répond pas	4	1,1%	2	0,6%

N = 359

Dans la même optique, nous avons demandé aux élèves quelle langue était la plus utilisée pour communiquer à la maison (tableau 17). Afin de simplifier l'information, le tableau qui suit ne présente pas toutes les langues recensées dans notre enquête. Notons que 15,3 % des élèves disent parler une langue autre que le français ou l'anglais sur une base régulière à la maison.

**Tableau 4.6**  
Répartition des répondants selon la langue parlée à la maison

Langues parlées	Fréquence	Pourcentage
Français seulement	237	66
Anglais seulement	15	4,2
Français et anglais	15	4,2
Seulement une autre langue	55	15,3
Français et une autre langue	25	7
Français, anglais et une autre langue	12	3,3

N= 359

#### 4.3.2 Présentation du questionnaire pour élèves : première partie

Une première version du questionnaire pour élèves a été administrée dans les écoles dès le mois de novembre 2003. La première section de ce questionnaire portait sur l'attachement des élèves à différents espaces identitaires. Cette section avait pour but de faciliter la compréhension du concept de groupe d'appartenance afin de mieux saisir des dimensions de leur identité collective. Ainsi, nous avons questionné les élèves sur leur degré d'attachement par une échelle à 4 degrés d'accord (tout à fait, plutôt, peu, pas du tout) par rapport à divers référents identitaires tels que leur pays, leur culture, leur famille, etc. Le tableau suivant résume les réponses des élèves à cette partie du questionnaire.

**Tableau 4.7**

Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour élèves, première partie : l'attachement aux espaces identitaires

Attachement à:	Tout à fait (1)		Plutôt (2)		Peu (3)		Pas du tout (4)		Ne répond pas		M	Écart- Type	Total
Énoncés	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Territoire/pays	112	31,2%	126	35,1%	95	26,5%	25	7,0%	1	0,3%	2,09	0,92	359
Partis politiques	30	8,4%	56	15,6%	144	40,1%	129	35,9%	0	0,0%	3,04	0,92	359
Droits et libertés	161	44,8%	143	39,8%	48	13,4%	6	1,7%	1	0,3%	1,71	0,76	359
Culture/province	111	30,9%	125	34,8%	91	25,3%	28	7,8%	4	1,1%	2,1	0,94	359
Amis	274	76,3%	69	19,2%	11	3,1%	3	0,8%	2	0,6%	1,28	0,56	359
Communauté culturelle	73	20,3%	148	41,2%	101	28,1%	35	9,7%	2	0,6%	2,27	0,9	359
École	83	23,1%	164	45,7%	89	24,8%	6,1	1,7%	1	0,3%	2,14	0,84	359
Quartier	108	30,1%	129	35,9%	95	26,5%	7	1,9%	2	0,6%	2,1	0,92	359
Religion	84	23,4%	77	21,4%	111	30,9%	82	22,8%	5	1,4%	2,54	1,09	359
Territoire/province	116	32,3%	105	29,2%	106	29,5%	30	8,4%	2	0,6%	2,14	0,97	359
Famille	301	83,8%	47	13,1%	8	2,2%	1	0,3%	2	0,6%	1,18	0,46	359
Culture /pays	128	35,7%	117	32,6%	98	27,3%	14	3,9%	2	0,6%	1,99	0,89	359

Si nous observons ces résultats, la famille récolte le plus haut degré d'attachement : 83,8% des élèves se disant tout à fait attachés à leur famille et 13,1% se disant plutôt attachés.<sup>10</sup> Chose peu surprenante, le noyau familial est en fait le terreau des premières identifications et le demeure longtemps chez de nombreux individus, même à l'âge adulte. Au deuxième rang en termes d'importance, nous retrouvons l'attachement au groupe d'amis pour 95,5% des jeunes sondés. Là encore, rien de surprenant lorsqu'on sait que l'école est un lieu de socialisation important et que le rapport avec les pairs est prépondérant à l'adolescence. Toutefois, nous observons que les droits et libertés garantis dans la société récoltent un fort degré d'attachement chez les élèves. Pas moins de 304 répondants soutiennent qu'ils ressentent un attachement au système de droits établi dans leur société.<sup>11</sup> Comme quoi certains référents directement liés à la figure identitaire du citoyen responsable qu'on retrouve dans les indications des programmes peuvent s'avérer significatifs pour de nombreux élèves. En ce qui a trait à l'attachement aux espaces nationaux, que ce soit le territoire du pays<sup>12</sup>, de la province ou encore la culture du pays et de la province, il semble que ces référents ou ces espaces identitaires récoltent relativement une même proportion d'appui. En effet, 68,3% des jeunes se disent attachés (tout à fait et plutôt) à la culture de leur pays, alors que 65,7% répondent également dans ce sens pour la culture de leur province. Quant à l'attachement au territoire de leur pays, 31,2% se disent particulièrement y être

---

<sup>10</sup> Constat similaire pour Jean-Pierre Charland dans son enquête auprès de jeunes montréalais : «On constate au premier coup d'œil que les valeurs liées à la vie privée sont les plus populaires. Parmi elles, la famille rallie les suffrages, 88% et 91% des élèves disent qu'elle a «beaucoup» ou «énormément» d'importance...», dans *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2003, p.199.

<sup>11</sup> Pas étonnant et surtout en milieu multiethnique comme en font état nos résultats. Denyse Helley et Nicolas Van Schendel, dans une enquête menée en 1995 auprès d'immigrants de la région de Montréal, soutiennent que : «Ces immigrants participent intégralement du «privatisme des droits» (Habermas, 1978) que promeut l'État fédéral canadien depuis les années 1960 (Bourque et Duchastel; 1996 : 91-96), et leur affirmation de leur qualité première de Canadiens tient à une vision de droits rattachés à des individus entièrement investis dans leurs projets personnels et libres de choisir leur mode d'insertion et de promotion sociales, leur orientation culturelle, leur langue d'usage et leurs appartenances.» dans *Appartenir au Québec, Citoyenneté, nation et société civile. Enquête à Montréal, 1995*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2001, p.132.

<sup>12</sup> Précisons que lors de la passation en classe sous la supervision du chercheur, nous avons précisé que ce que nous entendons par Province et Pays sont en fait le Québec et le Canada. Ce fut important de le spécifier dans les écoles montréalaises qui présentent souvent une proportion importante de nouveaux arrivants.

attachés, alors que 35,1% affirment y être plutôt attachés. Concernant le territoire du Québec, un peu moins d'élèves s'identifient à ce territoire, c'est-à-dire 51,5% au total. 29,5% des élèves soutiennent y être peu attachés.<sup>13</sup> Nous remarquons ensuite que les élèves se disent attachés à leur école dans une proportion de 68,8%, puis ensuite leur quartier pour 66% des participants à l'enquête. Il semble que la religion et la communauté culturelle ont moins la côte comme espace identitaire important. 22,8% des jeunes soutiennent n'avoir aucun attachement envers leur religion, contre 23,4% disant avoir un fort degré d'attachement. Concernant la religion, nous pouvons croire que ce résultat suit une tendance sociale, soit une société et des écoles laïques marquées par une baisse de la pratique religieuse.<sup>14</sup> En ce qui concerne la communauté culturelle, 101 élèves affirment y être peu attachés et 35 élèves pas du tout. Si nous regardons les résultats relatifs au quartier des élèves, l'attachement est dans 66% des cas significatif, pourcentage qui rejoint l'attachement au territoire du pays ou encore la culture de la province. Comme si finalement les espaces identitaires plus vastes (le territoire national) cohabitaient avec des lieux d'identification plus près des élèves. Ce qui n'est pas sans lien avec d'autres constats de recherche. Dans la quête identitaire des jeunes, les espaces mémoriels sont aujourd'hui multiples selon Jewsiewicki Bogumil et Jocelyn Létourneau.<sup>15</sup> Il n'en demeure pas moins qu'un référent identitaire qui ne semble pas susciter l'attachement des élèves, ce sont les partis politiques. En fait, 35,9% des élèves se disent pas

---

<sup>13</sup> Il va sans dire que cette proportion change quelque peu lorsque nous sélectionnons certaines écoles de l'échantillon. En effet, sans les écoles de l'île de Montréal, nous retrouvons un degré d'attachement au territoire de la province qui est de 68,9%, alors que l'attachement au territoire du pays demeure aussi élevé, soit de 64,4%. Encore une fois mentionnons les résultats d'enquête de Helley et Van Schendel à ce propos : «Ces immigrants manifestent une allégeance entière à l'État canadien. Comme dans le cas précédent, cette identification renvoie aux symboles de paix et de sécurité, au prestige international et à l'imagerie d'une terre d'accueil et d'ouverture, ainsi qu'aux droits et libertés conférés par la citoyenneté canadienne.», dans *op.cit.*, p. 169.

<sup>14</sup> Notons encore une fois que pour les écoles de l'île de Montréal, l'attachement à la religion récolte 51,8%, alors que le pourcentage réunissant les autres écoles à l'extérieur de Montréal est de 40,4%.

<sup>15</sup> Voir *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Septentrion, 1998, p.93-94.

du tout attachés à un parti politique quelconque<sup>16</sup>, alors que seulement 8,4% affirment y être tout à fait attachés.

Cette première section du questionnaire lors de la première passation avait pour but d'amener graduellement l'élève à nommer, à identifier son groupe d'appartenance le plus important à ses yeux. Avant de répondre aux 45 items relatifs au profil identitaire, les élèves étaient appelés à inscrire le nom de leur groupe d'appartenance. Dans un encadré du questionnaire<sup>17</sup>, nous avons défini ce concept comme suit :

Un groupe d'appartenance signifie qu'un individu ressent un attachement envers un groupe. Il constate des ressemblances avec les autres individus de ce groupe, partage des idées communes, des valeurs, des traditions, etc. Voici quelques exemples de groupe d'appartenance : je considère faire partie des Italiens, des Canadiens, des Canadiens, des Bouddhistes, des Québécois, etc.

L'objectif n'était pas tant de recenser tous les groupes d'appartenance des élèves de quatrième secondaire que de pouvoir leur permettre d'avoir un groupe en tête et d'éclaircir le concept lorsque ceux-ci répondent au questionnaire. Cette réponse n'était d'ailleurs pas cotée dans l'attribution des scores par profil, sa compilation en deux catégories aurait certes été réductrice.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Encore une fois, même son de cloche dans l'enquête de Jean-Pierre Charland : «Seuls 20% des jeunes Montréalais disent s'y intéresser «beaucoup» ou «énormément»...», dans *op.cit.*, p.215.

<sup>17</sup> Voir ce questionnaire en annexe.

<sup>18</sup> Par exemple, un élève répondant «les Québécois» comme groupe d'appartenance ou «les Canadiens» peut très bien répondre dans le sens primordialiste de ce groupe d'appartenance «le Québec ou le Canada pure laine», ou encore dans le sens plus civique et universel du groupe «un collectif formée de personnes très différentes les unes des autres».

#### 4.3.2.1 Présentation des résultats : le profil identitaire primordial

Nous allons maintenant procéder à la présentation des résultats mais en dissociant ici les items relatifs à un profil primordial des items reliés au profil civique. Dans un premier temps, penchons-nous sur les items du profil primordial lors de la première passation du questionnaire tel que présentés dans le tableau 4.8 de la page suivante. Voyons d'abord les items ayant récolté le plus fort degré d'accord. Il s'agit de l'item 12, «Il est normal de vouloir protéger et conserver certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.» Cet item nous rappelle que les regroupements identitaires de type primordial visent souvent à pérenniser le groupe. Ainsi, 64,3% des élèves se disaient tout à fait en accord avec cette idée, ainsi que 33,7% étant plutôt d'accord. Intimement lié à cette idée de pérennité, la question 19 a également récolté un haut degré d'accord de la part des élèves. Pas moins de 86,7% de ceux-ci ont affirmé être tout à fait ou plutôt en accord avec cette affirmation : «un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver». Cette vision de protection du groupe d'appartenance est aussi évaluée dans deux autres items, ayant eux aussi obtenu un haut degré d'accord. Il s'agit des items 1 «Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance» et 44 «Lorsque je sens que mon groupe d'appartenance est menacé, je me sens plus proche des membres de mon groupe.» Pour le premier item, 150 élèves sur 359 ont fortement appuyé cette idée, alors que pour l'item 44, 110 se sont dit tout à fait d'accord, alors que 155 élèves étaient plutôt d'accord. Face à une menace, les formations identitaires primaires ont tendance à opter pour une réaction défensive.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Manuel Castells parle en fait d'identités de résistance. Problématique, p. 18.

**Tableau 4.8**

Fréquence et pourcentage des réponses aux items du questionnaire pour élèves, profil primordial, 1ere passation.

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q1- Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance.	150	41,8%	165	46,0%	34	9,5%	8	2,2%	2	0,6%	1,72	0,73	359
Q4- Je perçois mon groupe d'appartenance comme une grande famille.	122	34,0%	156	43,5%	58	16,2%	18	5,0%	5	1,4%	1,92	0,84	359
Q5- Pour qu'il règne une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses.	17	4,7%	60	16,7%	156	43,5%	126	35,1%	0	0,0%	3,09	0,84	359
Q7- Mes parents ont une grande influence sur mes choix d'appartenance.	41	11,4%	101	28,1%	137	38,2%	77	21,4%	3	0,8%	2,7	0,94	359
Q8- Je n'ai jamais réfléchi à mon groupe d'appartenance, j'en fait partie tout simplement.	67	18,7%	109	30,4%	118	32,9%	65	18,1%	0	0,0%	2,5	0,99	359
Q10- S'engager dans les affaires publiques et politiques (ex : faire partie d'une organisation politique) ne sert à rien.	31	8,6%	65	18,1%	179	49,9%	82	22,8%	2	0,6%	2,87	0,86	359
Q12- Il est normal de vouloir protéger et conserver certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.	231	64,3%	121	33,7%	6	1,7%	0	0,0%	1	0,3%	1,37	0,52	359
Q15- Je me sens très attaché(e) aux symboles de mon groupe d'appartenance (ex : drapeau, chanson, leader politique, insigne, etc.).	108	30,1%	119	33,1%	98	27,3%	32	8,9%	2	0,6%	2,15	0,96	359
Q17- Mon groupe d'appartenance adhère généralement aux mêmes valeurs que moi.	67	18,7%	191	53,2%	84	23,4%	13	3,6%	4	1,1%	2,12	0,75	359
Q19- Un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver.	155	43,2%	156	43,5%	42	11,7%	3	0,8%	3	0,8%	1,7	0,71	359
Q21- Les liens du sang, de la même origine, constituent la force d'un groupe d'appartenance.	54	15,0%	104	29,0%	112	31,2%	86	24,0%	3	0,8%	2,65	1,01	359



Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q24- Il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres.	148	41,2%	146	40,7%	50	13,9%	12	3,3%	3	0,8%	1,79	0,81	359
Q26- Je m'implique pour que mon groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible (pour qu'il puisse continuer d'exister).	116	32,3%	157	43,7%	71	19,8%	12	3,3%	3	0,8%	1,94	0,81	359
Q27- Il est toujours difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe d'appartenance.	25	7,0%	70	19,5%	165	46,0%	93	25,9%	6	1,7%	2,92	0,86	359
Q28- Je m'identifie davantage aux gens de mon âge.	102	28,4%	143	39,8%	78	21,7%	32	8,9%	4	1,1%	2,11	0,93	359
Q30- Je vois mon groupe d'appartenance comme un mode de vie et une culture.	93	25,9%	152	42,3%	85	23,7%	22	6,1%	7	1,9%	2,1	0,86	359
Q32- L'histoire de mon groupe d'appartenance est pour moi un ensemble de souvenirs, de traditions et de valeurs partagées.	151	42,1%	145	40,4%	48	13,4%	14	3,9%	1	0,3%	1,79	0,82	359
Q33- Je préfère ne m'impliquer qu'auprès des gens que je connais bien (ma famille, mon quartier, etc.).	80	22,3%	138	38,4%	108	30,1%	31	8,6%	2	0,6%	2,25	0,9	359
Q35- Tout individu doit nécessairement avoir un groupe d'appartenance.	77	21,4%	121	33,7%	109	30,4%	49	13,6%	3	0,8%	2,37	0,97	359
Q38- Lorsqu'il y a une décision collective à prendre (ex : vote à mains levées pour l'élection du représentant de classe), je suis souvent en accord avec la majorité.	34	9,5%	176	49,0%	111	30,9%	33	9,2%	5	1,4%	2,4	0,79	359
Q40- Penser aux symboles et aux traditions de mon groupe d'appartenance fait surgir en moi une émotion.	72	20,1%	115	32,0%	121	33,7%	48	13,4%	3	0,8%	2,41	0,96	359
Q44- Lorsque je sens que mon groupe d'appartenance est menacé, je me sens plus proche des membres de mon groupe.	110	30,6%	155	43,2%	78	21,7%	11	3,1%	5	1,4%	1,97	0,81	359

Cette forme de repli identitaire semble donc particulièrement importante face à une menace externe. Or, dans ce rapport à l'autre, les élèves s'opposent majoritairement à une vision exclusive d'un groupe d'appartenance. En effet, 46% des répondants ont soutenu être plutôt en désaccord, ainsi que 25,9% étant tout à fait en désaccord avec le fait «(qu)'il est toujours difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe d'appartenance.» Comme si en fait, l'exclusion sociale était très mal perçue des élèves, mais ayant à la fois des réflexes de protection exclusifs face aux valeurs et aux idées-maîtres de leur identité collective.

Si l'idée d'un groupe d'appartenance exclusif rebute les élèves, comment se représentent-ils ce «nous» collectif ? L'idée qu'un groupe d'appartenance est «une grande famille» (item 4) s'avère importante pour 122 élèves, alors que 156 répondants soutiennent être plutôt en accord avec cette représentation. De plus, 71,9% des élèves ont soutenu qu'un groupe d'appartenance doit rejoindre les valeurs des individus (item 12). Dans une bonne proportion également, soit 68,2%, les élèves croient qu'un groupe d'appartenance est en soi un mode de vie et une forme de culture (item 30).

Nous avons aussi cherché à voir à travers certaines questions comment les élèves s'identifient à un groupe et fondent graduellement leur appartenance. Rappelons qu'il existe une panoplie de stratégies identitaires, conscientes ou non<sup>20</sup>, permettant à un individu de vouloir s'identifier à un groupe plus qu'à un autre. La littérature recensée nous avait permis d'avancer que dans le cas de coalitions identitaires de type primordial, l'adhésion était en quelque sorte un «allant de soi». Or, à l'item 8, les réponses des élèves sont partagées. En effet, une proportion presque égale d'élèves sont d'accord ou en désaccord avec cette idée. Par contre, le fait que ce soit les parents, la famille, la même ascendance qui dictent en quelque sorte le choix d'appartenance (item 7) ne semble pas obtenir la faveur des élèves. 59,6% des répondants se disent plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet item.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Dans notre cadre théorique (chapitre II, p.52), nous avons défini ce que nous entendions par stratégie identitaire. Voir notamment la citation de Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez.

Qu'est ce qui peut alors mobiliser les élèves, susciter un sentiment d'appartenance dans un pôle primordial de l'identité collective ? Les élèves ressentent-ils un attachement aux symboles, insignes, drapeau de leur groupe d'appartenance (item 15) ? 108 participants soutiennent être tout à fait d'accord que les symboles de façon générale peuvent susciter un sentiment d'appartenance chez les individus, ainsi que 119 des élèves se disant plutôt d'accord. Il en va pratiquement de même pour l'item 40, quoique 33,7% affirment être plutôt en désaccord avec cette question. Néanmoins, rappelons-nous qu'il est aussi possible que l'attachement repose sur des liens de sang, de naissance (item 21).<sup>22</sup> Toutefois, il semble que les élèves ne soient pas en accord avec cette manière de fonder une appartenance. 31,2% se disent plutôt en désaccord, alors que 24 % s'opposent totalement à l'idée. Il en demeure pas moins que 44% des élèves restent très ou plutôt favorable à cette affirmation. Enfin, quant à savoir si les élèves s'identifient davantage aux gens de leur âge, ayant possible des comportements et des attitudes se rejoignant, 255 participants se disent de façon générale en accord.

Rappelons également qu'à un type d'attachement face à un groupe, il y aurait une action conséquente à ce sentiment d'appartenance.<sup>23</sup> Face à une décision collective, les élèves se disent plus souvent favorables à la majorité (item 38), soit une forme d'engagement normatif chez les formations identitaires de type primordial.<sup>24</sup> Suivre la majorité comme réflexe d'engagement signifie-t-il une seule voix ou une seule vision guidant la prise de décision ou l'action ? (item 5) À cela, les élèves s'opposent, notamment par une forte majorité de 78,6%. Mais est-ce que cet engagement doit être limité à un noyau de gens

---

<sup>21</sup> Nous pouvons à tout le moins émettre une réserve quant à ce résultat. La question paraissant peut-être comme une occasion de montrer l'indépendance des élèves dans leur choix face à leurs parents à cette période charnière qu'est l'adolescence.

<sup>22</sup> Revoir ce qu'Hartmann et Cornell avaient soutenu à ce propos, cité au chapitre II, p.64.

<sup>23</sup> «Si une représentation est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement», affirme Serge Moscovici cité par Gun R. Semin, «Prototype et représentations sociales», dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p.262.

<sup>24</sup> Selon la typologie de John DeLamater, il existerait plusieurs formes d'engagement, dont l'engagement dit normatif. Voir «On the nature of national involvement: a preliminary study», *Journal of Conflict resolution*, vol. XII, no.3, 1969, pp.322-323.

rapprochés, «qu'on connaît bien» (item 33) ? Les élèves soutiennent être tout à fait et plutôt d'accord pour ce type d'engagement dans une proportion de 60,7% contre 38,7 %. Quant à leur rôle auprès de leur groupe d'appartenance, 116 élèves sur 359 sont d'avis qu'il faut s'impliquer «pour que (leur) groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible» (item 26), un item qui rejoint cette idée de pérennité exprimée un peu plus haut. Enfin, l'implication plus large dans les affaires publiques et politiques de la société (item 5) semble importante pour les répondants. Car ils rejettent le fait que ce type d'engagement public ne serve à rien (72,7% plutôt et tout à fait en désaccord). Ce qui veut dire que même si les élèves se disent prêts à s'engager plus facilement auprès de gens leur étant familiers, la participation publique (dans la grande société) n'en est pas exclue pour autant.

Enfin, dans un pôle primordial d'une identité collective, voyons comment il est possible de faire appel au passé. Pratiquement dans une même proportion, les participants croient que le rappel du passé des ancêtres aux enfants (item 24) ainsi que les legs, les souvenirs et les traditions (item 32) sont des assises importantes d'un groupe d'appartenance. 81,9% sont de cet avis pour le premier item, alors que 82,5% le sont également pour le second item.

Au total, la compilation des scores pour l'ensemble des items de ce profil, (soit un score maximal de 63 points pour ce pôle), nous indique une moyenne de scores de 37,18. La médiane étant de 37 et l'écart-type de 7,27. Ce résultat indique que les élèves se situent en général à mi-chemin entre une affirmation très nette de ce pôle et une tendance moins marquée.

#### 4.3.2.2 Présentation des résultats : le profil identitaire civique

Abordons maintenant les résultats aux questions du profil civique. Précisons encore une fois que la construction d'un pôle civique d'un identitaire collectif repose sur une vision plus universelle d'un groupe d'appartenance. En ce sens, à la question 3, la vision d'une société ouverte et tolérante 82,4% des participants se disent tout à fait ou plutôt en accord avec cet item. Ils se disent également favorables à la constitution d'un groupe formé de personnes «très différentes les unes des autres» (item 42). En effet, 128 répondants sont de

cet avis ainsi que 149 demeurent plutôt d'accord avec une telle représentation d'un groupe identitaire.

Plus encore, sur le plan des rapports altéritaires, les jeunes acceptent majoritairement l'idée que peu importent les croyances, tous les individus peuvent être appelés à participer à la vie civique (item 2 : 42,9% tout à fait d'accord, 30,6% plutôt d'accord). Même son de cloche pour l'importance équivalente de tous groupes identitaires en société (item 39). Ainsi, il n'y aurait pas de particularisme notable selon les élèves entre les formes d'appartenance, mais bien le fait de prôner et d'admettre des valeurs d'égalité entre citoyens.

S'il est possible de respecter le pluralisme des valeurs, le fondement de l'appartenance dans une approche civique reposerait bien plus sur des lieux communs de l'espace civique que sur des symboles ou encore sur l'origine commune. Cet espace civique commun implique donc qu'un citoyen «accepte ses devoirs et ses responsabilités» (item 36), ce que croient 317 participants. Quant à la loyauté et l'obéissance aux lois<sup>25</sup> (item 41), les résultats restent un peu plus partagés. 45,1% des élèves soutiennent être plutôt d'accord avec cet item, contre 21,2% se disant plutôt en désaccord. Mais le sens de l'appartenance demeure fortement lié au politique dans la mesure où la communauté de citoyens, pour reprendre une expression de Dominique Schnapper<sup>26</sup>, fonde sa légitimité sur la délibération publique.<sup>27</sup> Cependant, à la question 29, 35,4% des élèves se sont dits plutôt en désaccord avec le fait d'être intéressé aux affaires politiques, alors qu'ils sont presque la même proportion à être tout à fait en désaccord.

---

<sup>25</sup> C'était ici une conception de la citoyenneté à caractère national selon la typologie de Sears et Hughes. Voir Cadre théorique, p.70.

<sup>26</sup> *La communauté de citoyens, sur l'idée moderne de la nation*, Paris, nrf essais, Gallimard, 1994.

<sup>27</sup> Revoir les idées de Jurgèn Habermas présentées en page 71 du deuxième chapitre.

Tableau 4.9

Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour élèves : profil civique, 1<sup>ère</sup> passation.

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Q2- Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société. (ex : siéger au conseil municipal de sa ville)	154	42,9%	110	30,6%	75	20,9%	20	5,6%	0	0,0%	1,89	0,92	359
Q3- La société dans laquelle je vis est ouverte et tolérante.	129	35,9%	167	46,5%	49	13,6%	13	3,6%	1	0,3%	1,85	0,79	359
Q9- Je m'adapte de manière positive aux changements (ex : changer d'école, déménager).	75	20,9%	153	42,6%	99	27,6%	29	8,1%	3	0,8%	2,23	0,87	359
Q16- Je me porte aisément volontaire pour défendre des causes sociales (ex : une levée de fonds pour aider les enfants malades).	94	26,2%	137	38,2%	105	29,2%	20	5,6%	3	0,8%	2,14	0,87	359
Q18- La principale responsabilité d'un citoyen dans une société est d'aller voter.	60	16,7%	101	28,1%	132	36,8%	57	15,9%	9	2,5%	2,53	0,96	359
Q22- Je m'implique facilement dans différents types d'activités collectives (ex : un conseil d'élèves, une campagne de financement).	54	15,0%	104	29,0%	138	38,4%	59	16,4%	4	1,1%	2,57	0,94	359
Q25- L'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus.	163	45,4%	160	44,6%	26	7,2%	7	1,9%	3	0,8%	1,65	0,7	359
Q29- Je suis intéressé(e) par les affaires politiques (ex : une campagne électorale).	29	8,1%	69	19,2%	127	35,4%	129	35,9%	5	1,4%	3,01	0,94	359
Q34- J'ai choisi de façon autonome de faire partie de mon groupe d'appartenance.	147	40,9%	146	40,7%	45	12,5%	17	4,7%	4	1,1%	1,81	0,84	359
Q36- Être membre d'une société implique d'accepter ses devoirs et ses responsabilités.	147	40,9%	170	47,4%	32	8,9%	5	1,4%	5	1,4%	1,7	0,69	359
Q37- Connaître l'histoire de mon groupe d'appartenance me permet de mieux comprendre ce que je vis aujourd'hui.	144	40,1%	130	36,2%	64	17,8%	17	4,7%	4	1,1%	1,87	0,87	359
Q39- Je crois que tous les groupes d'appartenance ont une importance équivalente dans la société.	126	35,1%	133	37,0%	69	19,2%	27	7,5%	4	1,1%	1,99	0,93	359

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q41- Un citoyen se doit d'être loyal envers le gouvernement (obéir aux lois).	98	27,3%	162	45,1%	76	21,2%	16	4,5%	7	1,9%	2,03	0,82	359
Q42- Mon groupe d'appartenance est constitué de personnes qui sont très différentes les unes des autres.	128	35,7%	128	35,7%	85	23,7%	15	4,2%	3	0,8%	1,96	0,88	359
Q45- Je m'informe régulièrement de l'actualité (ex : lire les journaux, écouter le bulletin de nouvelles à la télévision ou à la radio).	132	36,8%	149	41,5%	58	16,2%	18	5,0%	2	0,6%	1,89	0,85	359

Or, s'il est une autre responsabilité importante liée à la sphère politique, c'est celle d'aller voter (item 18). À cet effet, les réponses des élèves demeurent plus partagées, quoiqu'une majorité se affirme être en désaccord (52,7%). Qu'est-ce qui joue alors sur la mobilisation sociale des jeunes rencontrés?

Des activités collectives comme un conseil d'élèves, étant en soi une représentation à l'échelle de l'école de la délibération publique dont on faisait mention plus haut, ne récoltent pas la majorité des appuis (item 22). Seulement 15% des élèves démontrent un haut degré d'accord, alors que la majorité, soit 197 élèves, s'oppose à cette affirmation. Par contre, l'action de l'individu, si elle doit contribuer au bien commun n'est pas inutile selon les répondants (item 25). Cet item a récolté le plus haut degré d'appui, soit 90% des élèves qui indiquent croire que « l'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus. » Un constat à tout le moins étonnant si on compare ce résultat à une recherche récente.<sup>28</sup> Une participation sociale qui peut également avoir comme objectif la défense de causes sociales importantes (item 16). Sur ce point, les participants sont d'accord mais dans une moins forte proportion (231 élèves). Si l'identité collective conçue dans un pôle civique se fonde sur des principes universels, elle suppose également l'aménagement de changements et la négociation des différences. L'adaptation aux changements de façon positive (item 9) récolte un fort degré d'accord chez 20,9% des répondants, un degré d'accord moyen pour 42,6% des ces derniers. Enfin, la participation dite éclairée du citoyen repose également sur une connaissance des enjeux actuels en s'informant (item 45). À cet égard, une bonne proportion des jeunes disent s'intéresser à l'actualité (78,8%).

À tout le moins, nous pouvons observer que l'adhésion à un groupe d'appartenance de façon volontaire et réfléchie (item 34) fait sens pour les élèves. 81,6% des élèves sont d'accord avec le fait de faire partie de manière autonome à un regroupement identitaire. Reste à voir maintenant comment s'effectue le rapport au passé. 76,3% des élèves croient que

---

<sup>28</sup> Selon un constat de recherche de Jean-Pierre Charland : «une proportion très considérable des jeunes n'attachent pas de signification à l'action des citoyens ordinaires sur le cours de l'histoire.», dans *op.cit.*, p.195.



connaître l'histoire de leur groupe d'appartenance contribue à mieux comprendre le présent (item 37).<sup>29</sup>

L'examen des scores obtenus pour ce profil révèle que sur une possibilité maximale de 45 points, les élèves participant à l'enquête ont obtenu en moyenne un score de 28,57 points (médiane = 29, écart-type = 5, 67). Ce qui donne 63,49% en moyenne pour le pôle civique. Déjà là nous pouvons voir que si les scores sont légèrement plus élevés au profil civique, les scores pour le profil primordial demeurent également très élevés.

Les tableaux qui suivent illustrent les résultats obtenus lors de la seconde passation questionnaire. Nous ne décrivons pas en détail ceux-ci, mais nous insisterons sur les variations importantes remarquées entre les résultats en début d'année et ceux de fin d'année.

---

<sup>29</sup> Il est possible de comparer des thèmes concepts ou idéologies à travers le temps. Voir Ted Diskson, « Comparative Decades : Conservatism in the 1920s and 1980s », *Magazine of History*, janvier 2003, pp.-39.

Tableau 4.10

Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour élèves, profil primordial, 2e passation.

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q1- Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance.	154	42,9%	156	43,5%	33	9,2%	15	4,2%	1	0,3%	1,75	0,79	359
Q4- Je perçois mon groupe d'appartenance comme une grande famille.	136	37,9%	144	40,1%	64	17,8%	15	4,2%	0	0,0%	1,88	0,84	359
Q5- Pour qu'il règne une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses.	26	7,2%	57	15,9%	157	43,7%	119	33,1%	0	0,0%	3,03	0,88	359
Q7- Mes parents ont une grande influence sur mes choix d'appartenance.	27	7,5%	115	32,0%	128	35,7%	86	24,0%	3	0,8%	2,77	0,9	359
Q8- Je n'ai jamais réfléchi à mon groupe d'appartenance, j'en fait partie tout simplement.	66	18,4%	113	31,5%	119	33,1%	58	16,2%	3	0,8%	2,47	0,97	359
Q10- S'engager dans les affaires publiques et politiques (ex : faire partie d'une organisation politique) ne sert à rien.	32	8,9%	60	16,7%	177	49,3%	66	18,4%	4	1,1%	2,89	0,87	359
Q12- Il est normal de vouloir protéger et conserver certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.	222	61,8%	127	35,4%	7	1,9%	3	0,8%	0	0,0%	1,42	0,58	359
Q15- Je me sens très attaché(e) aux symboles de mon groupe d'appartenance (ex : drapeau, chanson, leader politique, insigne, etc.).	130	36,2%	133	37,0%	75	20,9%	18	5,0%	3	0,8%	1,95	0,88	359
Q17- Mon groupe d'appartenance adhère généralement aux mêmes valeurs que moi.	65	18,1%	195	54,3%	84	23,4%	13	3,6%	1	0,3%	2,15	0,87	359
Q19- Un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver.	154	42,9%	154	42,9%	43	12,0%	7	1,9%	1	0,3%	1,73	0,75	359
Q21- Les liens du sang, de la même origine, constituent la force d'un groupe d'appartenance.	56	15,6%	95	26,5%	127	35,4%	75	20,9%	6	1,7%	2,63	0,99	359
Q24- Il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres.	174	48,5%	136	37,9%	39	10,9%	9	2,5%	1	0,3%	1,67	0,77	359

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q26- Je m'implique pour que mon groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible (pour qu'il puisse continuer d'exister).	123	34,3%	155	43,2%	71	19,8%	8	2,2%	2	0,6%	1,9	0,79	359
Q27- Il est toujours difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe d'appartenance.	27	7,5%	71	19,8%	159	44,3%	100	27,9%	2	0,6%	2,93	0,88	359
Q28- Je m'identifie davantage aux gens de mon âge.	85	23,7%	159	44,3%	82	22,8%	31	8,6%	2	0,6%	2,17	0,89	359
Q30- Je vois mon groupe d'appartenance comme un mode de vie et une culture.	97	27,0%	170	47,4%	65	18,1%	26	7,2%	1	0,3%	2,06	0,86	359
Q32- L'histoire de mon groupe d'appartenance est pour moi un ensemble de souvenirs, de traditions et de valeurs partagées.	143	39,8%	160	44,6%	48	13,4%	7	1,9%	1	0,3%	1,77	0,75	359
Q33- Je préfère ne m'impliquer qu'auprès des gens que je connais bien (ma famille, mon quartier, etc.).	68	18,9%	144	40,1%	119	33,1%	25	7,0%	3	0,8%	2,28	0,85	359
Q35- Tout individu doit nécessairement avoir un groupe d'appartenance.	86	24,0%	111	30,9%	107	29,8%	54	15,0%	1	0,3%	2,36	1,01	359
Q38- Lorsqu'il y a une décision collective à prendre (ex : vote à mains levées pour l'élection du représentant de classe), je suis souvent en accord avec la majorité.	42	11,7%	158	44,0%	122	34,0%	31	8,6%	6	1,7%	2,4	0,81	359
Q40- Penser aux symboles et aux traditions de mon groupe d'appartenance fait surgir en moi une émotion.	82	22,8%	107	29,8%	121	33,7%	48	13,4%	1	0,3%	2,38	0,98	359
Q44- Lorsque je sens que mon groupe d'appartenance est menacé, je me sens plus proche des membres de mon groupe.	122	34%	153	42,6%	72	20,1%	6	1,7%	6	1,7%	1,89	0,78	359

Tableau 4.11

Fréquences et pourcentages des réponses aux items du questionnaire pour élèves, profil civique, 2e passation.

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Q2- Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société. (ex : siéger au conseil municipal de sa ville)	160	44,6%	114	31,8%	60	16,7%	22	6,1%	3	0,8%	1,84	0,92	359
Q3- La société dans laquelle je vis est ouverte et tolérante.	118	32,9%	163	45,4%	64	17,8%	12	3,3%	2	0,6%	1,92	0,8	359
Q9- Je m'adapte de manière positive aux changements (ex : changer d'école, déménager).	85	23,7%	157	43,7%	90	25,1%	23	6,4%	6,4	1,8%	2,14	0,86	359
Q16- Je me porte aisément volontaire pour défendre des causes sociales (ex : une levée de fonds pour aider les enfants malades).	76	21,2%	158	44,0%	96	26,7%	26	7,2%	3	0,8%	2,2	0,86	359
Q18- La principale responsabilité d'un citoyen dans une société est d'aller voter.	80	22,3%	109	30,4%	113	31,5%	56	15,6%	1	0,3%	2,41	1	359
Q22- Je m'implique facilement dans différents types d'activités collectives (ex : un conseil d'élèves, une campagne de financement).	45	12,5%	106	29,5%	148	41,2%	59	16,4%	1	0,3%	2,62	0,91	359
Q25- L'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus.	187	52,1%	138	38,4%	24	6,7%	6	1,7%	4	1,1%	1,57	0,69	359
Q29- Je suis intéressé(e) par les affaires politiques (ex : une campagne électorale).	39	10,9%	77	21,4%	114	31,8%	128	35,7%	1	0,3%	2,92	1	359
Q34- J'ai choisi de façon autonome de faire partie de mon groupe d'appartenance.	160	44,6%	144	40,1%	40	11,1%	14	3,9%	1	0,3%	1,74	0,81	359
Q36- Être membre d'une société implique d'accepter ses devoirs et ses responsabilités.	157	43,7%	163	45,4%	29	8,1%	8	2,2%	2	0,6%	1,69	0,72	359
Q37- Connaître l'histoire de mon groupe d'appartenance me permet de mieux comprendre ce que je vis aujourd'hui.	163	45,4%	121	33,7%	52	14,5%	18	5,0%	5	1,4%	1,79	0,88	359

Énoncés	Tout à fait d'accord (1)		Plutôt d'accord (2)		Plutôt en désaccord (3)		Tout à fait en désaccord (4)		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			N
Q39- Je crois que tous les groupes d'appartenance ont une importance équivalente dans la société.	126	35,1%	149	41,5%	59	16,4%	20	5,6%	5	1,4%	1,92	0,86	359
Q41- Un citoyen se doit d'être loyal envers le gouvernement (obéir aux lois).	91	25,3%	183	51,0%	62	17,3%	21	5,8%	2	0,6%	2,04	0,82	359
Q42- Mon groupe d'appartenance est constitué de personnes qui sont très différentes les unes des autres.	132	36,8%	135	37,6%	78	21,7%	11	3,1%	3	0,8%	1,91	0,84	359
Q45- Je m'informe régulièrement de l'actualité (ex : lire les journaux, écouter le bulletin de nouvelles à la télévision ou à la radio).	119	33,1%	162	45,1%	59	16,4%	17	4,7%	2	0,6%	1,93	0,83	359

### 4.3.3 Les variations en cours d'année

Nous allons maintenant présenter les variations les plus significatives entre la première et la seconde passation du questionnaire aux élèves, toujours par profil identitaire. Rappelons-nous que l'objectif est de pouvoir dans un premier temps identifier un changement entre le pré-test et le post-test. Dans les lignes qui suivent nous discuterons des variations les plus importantes en cours d'année. Ces variations seront ensuite exprimées par moyenne de groupe, puisque nous avons retenu cette avenue pour effectuer nos principales corrélations statistiques.

#### 4.3.3.1 Variation au profil primordial

Voyons d'abord les changements du côté du profil primordial. À l'item 5, «Pour qu'il y ait une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses», on observe une légère augmentation dans le degré d'accord. 7,2% des élèves se disent tout à fait d'accord avec cette idée, alors que 33,1% des participants s'y opposent complètement. Est-ce que du point de vue de la classe, les délibérations en cours d'année ont montré davantage une seule opinion plutôt que le débat, un seul récit unique ? Concernant l'engagement dans les affaires politiques, (item 10) 72,7% s'opposaient à cette idée que l'engagement public ne servait à rien, alors qu'au moment de la seconde passation, nous notons une augmentation en faveur de cette idée. 25,6% des élèves croient que la participation dans les affaires publiques n'est pas d'une grande utilité sociale. Comment expliquer cette augmentation ? Est-ce la croissance du cynisme des élèves à l'égard de l'implication politique<sup>30</sup> ?

---

<sup>30</sup> Serait-ce également un manque d'attrait de l'implication politique, et de ce fait comment pallier à celui-ci ? À ce propos Eamonn Callan suggère une forme d'engagement émotionnel, et ce même lorsqu'on parle de mobilisation civique. «sentimental civic education as a widely prescribed remedy to the problem of political apathy and cynicism in a society which individual and group interests come to eclipse any affective attachment to civic values...» dans «Beyond Sentimental Civic Education», *American Journal of Education*, vol. 102, no. 3, mai 1994, p.203.

Concernant les items visant à vérifier la présence d'une conception de la pérennité du groupe chez les élèves, on remarque que le taux de réponse aux items 12 et 19, qui soutenaient l'idée de préservation du groupe, demeure stable. À croire, comme nous l'avions dans le chapitre II, que les «coalitions identitaires» les plus stables sont les regroupements ethniques, qui sont une forme importante des regroupements de type primordial.<sup>31</sup> Or, à l'item 44, encore plus d'élèves se sentent plus proches de leur groupe d'appartenance lorsque ce dernier est menacé. En effet, on remarque que 275 répondants sont tout à fait ou plutôt d'accord avec cette idée, contre 265 lors de la première passation.

Quant à l'appel du passé pour cimenter les liens identitaires, ces conceptions semblent aller en augmentant. 86,4 % des élèves croient qu'il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres, alors qu'ils étaient dans une proportion de 81,9% lors du premier test. Aussi, le fait que l'histoire du groupe soit pour les élèves un ensemble de souvenirs et de legs partagés (item 32) obtient 84,4% d'appui contre 82,5% lors de la première passation. À cela, nous pouvons croire que le fait d'assister à un cours d'histoire centré sur la narration, le récit, accentue la perception de l'importance de «raconter l'histoire».<sup>32</sup>

Enfin, concernant la participation dans un profil primordial, on note une diminution d'accord à l'idée que lors des décisions collectives, les élèves votent de façon normative (avec la majorité) (item 38). 58,5% des élèves se disaient tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cette affirmation lors de la première passation, alors qu'il s'agit de 55,7% lors de la seconde passation du questionnaire.

---

<sup>31</sup> Voir Jean-François Dortier, «L'individu dispersé et ses identités multiples», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p.51-56.

<sup>32</sup> Robert Martineau avait également noté une conception passive de l'apprentissage de l'histoire puisque «97% (des élèves) considèrent qu'un bon enseignant d'histoire est d'abord quelqu'un qui sait bien la raconter.», dans *L'histoire à l'école, matière à penser...*, L'Harmattan, Montréal, 1999, p.288.



#### 4.3.3.2 Variation au profil civique

Concernant la représentation que se font les élèves de leur groupe identitaire, de façon plus générale, nous avons demandé aux élèves si la société dans laquelle ils vivaient était ouverte et tolérante (item 3). Lors de la première passation, 82,4% des élèves semblaient d'accord avec cette idée. Or, lors de la seconde passation 78,3% des élèves se disent en accord avec l'affirmation. Nous pouvons difficilement expliquer cette diminution en cours d'année.<sup>33</sup> Par contre, la reconnaissance d'une pluralité dans le groupe d'appartenance semble être mieux reconnue en fin d'année (item 42). Au départ 256 élèves étaient d'accord avec cette idée de pluralité, alors qu'en fin d'année, il s'agit de 267 élèves.

Concernant le rapport à l'autre, à l'item 2 « Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société », nous constatons que 44,6% des participants sont tout à fait d'accord sur ce point, alors qu'ils étaient 42,9% en début d'année. Une explication possible est que l'école en soi favorise une inscription sociale, le sentiment d'être membre d'une communauté scolaire. À l'instar de Nathalie Amoudru, cela veut aussi dire une forme de contrat social, le respect des règles de fonctionnement en groupe, en même temps qu'une responsabilité et un investissement personnel pour que le projet fonctionne.<sup>34</sup> Même son de cloche pour l'équivalence des groupes dans la société (item 39). Nous notons une légère augmentation en faveur de cette idée.

Concernant l'action civique à proprement parler, il est notable de remarquer que la responsabilité face au vote (item 18) a récolté 53,7% d'appui en fin d'année, alors que seulement 44,8% des élèves se disaient en accord avec cette affirmation lors de la première passation. De plus, comment l'enseignement reçu peut-il avoir une incidence sur la

---

<sup>33</sup> Notons par ailleurs que dans certaines écoles, les conflits entre gangs ou communautés culturelles peuvent affecter la bonne entente à l'intérieur d'un groupe, d'un niveau, de l'école en général. Une multitude d'autres facteurs ne peuvent pas être identifiés ici.

<sup>34</sup> Voir *Apprentissage et identité sociale*, Paris, Coll. Pratiques et Enjeux pédagogiques, ESF Éditeur, 2000.



conception de la participation sociale ? Or, s'il en est ainsi pour une implication plus rassembleuse comme le vote, il n'en va pas de même pour l'implication dans différentes activités collectives (item 22). En début d'année, 197 élèves ne se disaient pas favorables à l'implication dans des activités collectives, alors que nous retrouvons 207 élèves de cet avis en fin d'année. Quant à l'intérêt pour les affaires politiques, nous retrouvons 27,3% d'élèves lors du premier test en accord avec cette position, alors que nous observons une variation de 5% dans le sens de cet intérêt lors du deuxième test. Rappelons ici que Leming (1985) avait trouvé que : «The classroom climate created by teacher has been shown to be the strongest predictor of positive political attitudes and moral development among children.<sup>35</sup>» De plus, lorsqu'il s'agit du respect des lois (item 41), nous remarquons une variation de près de 4% entre le début et la fin d'année dans le degré d'accord.<sup>36</sup> L'intérêt face à l'actualité (item 45) demeure le même, soit 78,3% se disant fortement ou plutôt intéressés par celle-ci.

En ce qui a trait à la connaissance du passé pour mieux comprendre le présent (item 37) nous observons une augmentation de 2,8% en faveur de cette idée par rapport au début de l'année. Toutefois, concernant la manière d'adhérer à un groupe d'appartenance, moins d'élèves reconnaissent avoir fait ce choix de manière autonome (item 34). Serait-ce ici une plus grande honnêteté ?

#### 4.3.3.3 Variation des résultats par moyenne de groupe

Nous allons maintenant présenter et commenter les résultats par moyenne de groupe pour l'ensemble des questions du profil primordial et pour l'ensemble des questions au profil civique. Nous regarderons surtout la variation moyenne par groupe entre la première et la seconde passation. Cet exercice nous amènera graduellement vers la présentation des corrélations car ce sont ces données qui ont été utilisées pour effectuer ces opérations

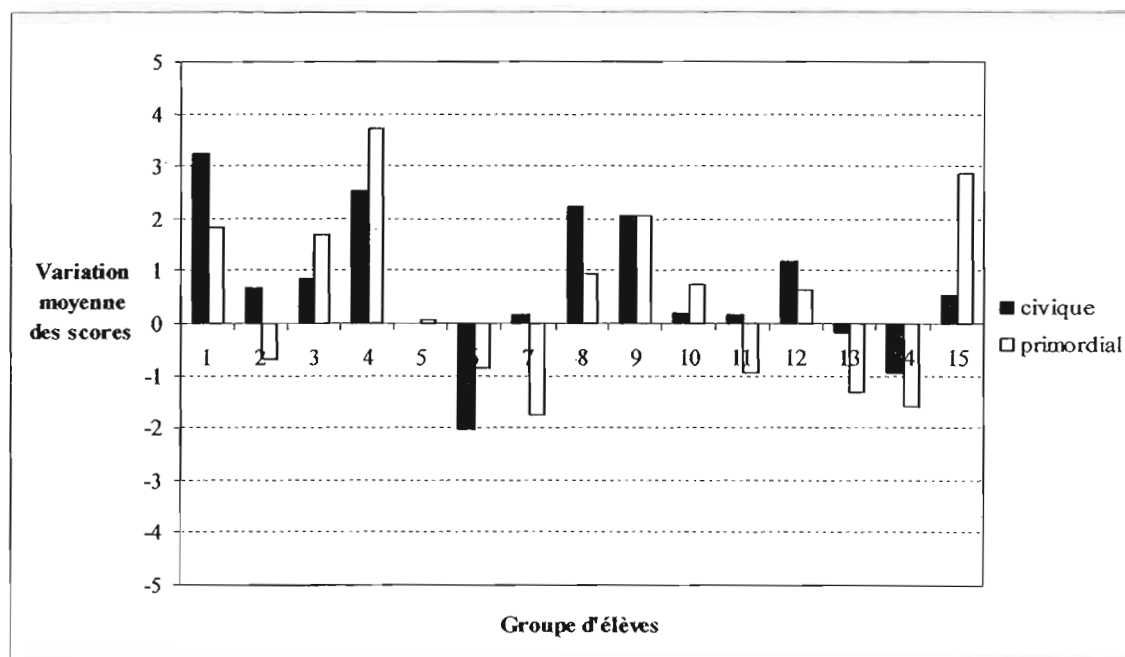
---

<sup>35</sup> James S. Leming «Teacher characteristics and social Education», dans James P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, MacMillan Publishing Company, New York, 1991, p.231.

<sup>36</sup> Ce qui correspond à un stade postconventionnel du jugement moral selon le classement de Kohlberg (1975). Le jugement moral étant alors orienté vers un contrat social par lequel on reconnaît «le respect des règles en fonction des principes moraux reconnus comme essentiels au bien-être de la société...» cité par James W. Vander Zanden, adapté par Nathalie Fréchette, *Introduction à la psychologie du développement*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1996, p.183.

statistiques. La figure et le tableau des pages suivantes illustrent les variations moyennes par profil identitaire durant l'année.

**Figure 4.3** Variation moyenne des scores par classe entre le pré-test et le post-test par profils identitaires



N = 359

**Tableau 4.12**  
Variation des scores par groupe durant l'année selon les profils identitaires

Groupe #	Profil civique			Profil primordial		
	Score moyen par classe	Score moyen par classe	Différence de score moyen	Score moyen par classe	Score moyen par classe	Différence de score
	1 <sup>ere</sup> passation	2 <sup>e</sup> passation	Entre la 1 <sup>ere</sup> et la 2 <sup>e</sup> passation	1 <sup>ere</sup> passation	2 <sup>e</sup> passation	Entre la 1 <sup>ere</sup> et la 2 <sup>e</sup> passation
1	27,35	30,61	+3,26	36,39	38,22	+1,83
2	29,06	29,72	+0,66	37,67	37	-0,67
3	28,16	29	+0,84	40,05	42,74	+1,69
4	27,85	30,4	+2,55	38,65	42,35	+3,7
5	27,93	27,93	0	37,76	37,83	+0,07
6	29,67	27,64	-2,03	36,73	35,88	-0,85
7	27,29	27,47	+0,18	36,65	34,88	-1,77
8	27,33	29,56	+2,23	35,17	36,11	+0,94
9	28,22	30,28	+2,06	38,17	40,22	+2,05
10	31,67	31,88	+0,21	37,08	37,83	+0,75
11	28,25	28,42	+0,17	39,25	38,29	-0,96
12	27,73	28,9	+1,17	33,73	34,37	+0,64
13	29,18	29	-0,18	37,68	36,36	-1,32
15	28,13	27,18	-0,95	36,92	35,32	-1,6
16	29,48	30,03	+0,55	36,94	39,81	+2,87

Note : L'enseignant 14 s'est retiré du projet lors de la seconde passation

De façon générale, il semble que dans trois cas (groupes 6, 13 et 15) il y a eu une baisse de score moyen au profil civique. Tandis que pour le profil primordial, nous constatons une baisse des scores moyens dans 6 cas (groupes 2, 6, 11, 13 et 15). Observons d'abord les variations pour le profil civique. Le premier groupe a connu une augmentation moyenne de 3,26 par rapport au score initial, ce qui est notable. Par contre, ce même groupe a vu également le score au profil primordial augmenter, mais dans une moindre proportion, soit 1,83. Le groupe 4 a également connu une augmentation de 2,55 au profil civique. Pour ce même groupe, nous remarquons une forte augmentation au profil primordial également, soit 3,7. Ainsi, pour ce groupe la variation du pôle primordialiste est plus importante que le pôle civique. Le groupe 8 et le groupe 9 ont également une bonne augmentation du score moyen au profil civique, soit respectivement 2,4 et 2,06. Par contre, pour le groupe 9 cette augmentation au profil civique est pratiquement égale au profil primordial en fin d'année. Le groupe 12 a aussi vu son score augmenter pour le profil civique de 1,17.

Quant au profil primordial, on remarque plus de diminution de scores pour ce pôle de l'identité collective. Néanmoins, certaines classes démontrent des augmentations de scores significatives. C'est le cas notamment pour le groupe 4, pour qui nous observons une variation de +3,7 entre les deux passations du questionnaire. Dans trois cas, nous remarquons une augmentation plus importante du profil primordial par rapport au profil civique : les groupes 3, 10 et 16. Nous constatons aussi dans trois cas des baisses significatives au profil primordial. La classe 4 a enregistré une baisse de 1,77, la classe 13 de 1,32, alors que la classe 15 a connu une baisse de score de 1,6.

Il n'en demeure pas moins que les variations semblent aller dans le même sens, c'est-à-dire qu'on constate soit une baisse ou une augmentation pour les deux profils. Exception faite du groupe 2 (le score s'annule pratiquement entre le profil civique et primordial), du groupe 7 et du groupe 11. Un groupe semble très stable durant toute l'année. Il s'agit du groupe 5, pour qui aucune variation au profil civique n'a été constatée, alors qu'une très mince variation est observée pour le pôle primordial. Il se dégage jusqu'à présent que des variations au profil civique ne se font pas au détriment du pôle primordialiste de l'identité. Cependant, nous constatons moins de baisse de scores pour le profil civique.

#### 4.4 L'enseignement reçu : description et analyse des résultats

La seconde section de notre outil de mesure portait sur l'enseignement reçu. Cette section a bien sûr été ajoutée seulement pour le post-test afin de connaître le bilan que les élèves ont fait des pratiques pédagogiques de leur enseignant. Les résultats aux questions 45 à 62 du questionnaire seront présentés et commentés. Le tableau 4.13 de la page suivante résume toute l'information relative à ces questions. L'opinion des élèves était évaluée par une échelle à 4 choix fermés concernant la fréquence ou simplement la présence de certaines activités et pratiques pédagogiques en classe d'histoire. Rappelons que c'est à partir de ces résultats que nous avons construit une «échelle de rationalité» afin d'effectuer nos principales corrélations.

**Tableau 4.13**  
Fréquences et pourcentages des réponses aux items concernant l'enseignement reçu.

Énoncés	Souvent (1)		Parfois (2)		Rarement (3)		Jamais (4)		Ne répond pas		M	Écart -Type	Total N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Q46- L'enseignant(e) organise des discussions et des débats en classe.	75	20,9%	123	34,3%	104	29,0%	57	15,9%	0	0,0%	2,4	0,99	359
Q47- Les cours d'histoire sont consacrés à un exposé magistral (un oral) et aux explications données par l'enseignant(e)	190	52,9%	108	30,1%	43	12,0%	16	4,5%	2	0,6%	1,68	0,85	359
Q48- Nous abordons différents points de vue sur un sujet (autre que celui de mon enseignant (e) et de mon manuel d'histoire).	128	35,7%	144	40,1%	66	18,4%	20	5,6%	1	0,3%	1,94	0,87	359
Q49- L'enseignant(e) parle de ses expériences personnelles lorsqu'il donne un cours d'histoire.	88	24,5%	138	38,4%	92	25,6%	41	11,4%	0	0,0%	2,24	0,95	359
Q50- Nous effectuons des recherches historiques (ex: collecte d'information dans différents livres, répondre à une question d'enquête...)	13	3,6%	69	19,2%	143	39,8%	133	37,0%	1	0,3%	3,11	0,84	359
Q51- Nos cours d'histoire font référence à ce qui se passe aujourd'hui dans le monde (l'actualité).	113	31,5%	149	41,5%	70	19,5%	24	6,7%	3	0,8%	2,01	0,89	359
Q52- Nous regardons des films historiques (ex: Octobre, Christophe Colomb; la découverte)	105	29,2%	148	41,2%	72	20,1%	29	8,1%	5	1,4%	2,07	0,91	359
Q53- Lorsque nous regardons des films, cette activité est accompagnée d'une autre activité (ex: prise de notes durant le film, discussion en groupe, composition d'un texte, etc.)	58	16,2%	83	23,1%	113	31,5%	104	29,0%	1	0,3%	2,73	1,05	359
Q54- Nous répondons à des tests de connaissance (se rappeler les principaux événements et les dates importantes).	128	35,7%	145	40,4%	59	16,4%	25	7,0%	2	0,6%	1,95	0,9	359
Q55- Nous sommes invités à formuler nos propres opinions sur un sujet ou un thème de l'histoire.	78	21,7%	116	32,3%	108	30,1%	57	15,9%	0	0,0%	2,4	1	359
Q56- L'enseignant(e) d'histoire imite ou simule les gestes et les discours de certains personnages historiques.	94	26,2%	119	33,1%	78	21,7%	67	18,7%	1	0,3%	2,33	1,06	359
Q58- Nous exprimons nos sentiments face à un événement historique.	71	19,8%	100	27,9%	106	29,5%	77	21,4%	5	1,4%	2,53	1,04	359

Énoncés	Souvent (1)		Parfois (2)		Rarement (3)		Jamais (4)		Ne répond pas		M	Écart -Type	Total N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Q59- Nous nous attardons aux personnages de l'histoire (des hommes et de femmes ayant marqués l'histoire québécoise et canadienne).	140	39,0%	157	43,7%	49	13,6%	11	3,1%	2	0,6%	1,81	0,79	359
Q60- L'enseignant(e) d'histoire utilise des anecdotes et des détails lorsqu'il donne des explications.	182	50,7%	112	31,2%	45	12,5%	17	4,7%	3	0,8%	1,71	0,86	359
Q61- Nous participons à des jeux de rôles (ex: être dans la peau d'un personnage historique) et des simulations (ex: reconstituer une assemblée du Bas-Canada).	29	8,1%	79	22,0%	100	27,9%	149	41,5%	2	0,6%	3,03	0,98	359
Q62- Nous faisons des liens entre la matière et nos expériences personnelles.	43	12,0%	113	31,5%	119	33,1%	83	23,1%	1	0,3%	2,68	0,96	359

D'entrée de jeu, nous constatons que l'item ayant récolté le plus fort pourcentage est l'item 47, soit la question relative à l'exposé magistral comme pratique pédagogique. Pas moins de 83% des élèves disent que leur enseignant(e) consacre souvent (52,9%) ou parfois (30,1%) du temps de classe à des explications et des exposés. Ce qui n'est pas sans rappeler un constat fait sur cette pratique dans une récente recherche.<sup>37</sup> Intimement liés à cette approche narrative, les enseignants s'attardent à certains détails ou utilisent des anecdotes lorsqu'ils donnent des explications (item 60) selon les élèves dans une proportion de 81,9%. Notons également que ce récit, s'il est parsemé de détails, s'attarde aussi aux personnages de l'histoire (item 59). En effet, 140 élèves disent avoir souvent droit à ce type d'approche biographique, alors que 157 participants soutiennent voir parfois cette pratique de la part de leur enseignant(e). Par contre, si le récit occupe une place prépondérante dans leurs cours, les élèves reconnaissent dans ce récit plusieurs points de vue (item 48). Pour 128 d'entre eux, leur enseignant «aborde différents points de vue sur un sujet», alors que 144 répondants disent avoir droit à cette pratique de façon occasionnelle (parfois). Or, ce qui crée souvent un sentiment de «proximité» entre l'histoire abordée et les élèves, reste la manière dont l'enseignant présente cette matière. La manière «vécue», le discours plus personnel n'est pas sans favoriser l'identification<sup>38</sup>. En ce sens que l'enseignant simule ou imite les gestes ou discours des certains personnages historiques (item 56), demeure assez fréquent chez les groupes d'élèves interrogés. 59,3% d'entre eux affirment avoir reconnu souvent ou parfois cette pratique dans l'enseignement reçu durant l'année scolaire. Quant à l'intégration de dimensions personnelles dans l'enseignement (item 49), les élèves demeurent un peu plus partagés. Néanmoins, plus d'élèves (226) soutiennent que leur enseignant intègre des notions de son vécu dans sa pratique.

Or, quelle place occupent les élèves dans ces pratiques ? Concernant la place qui est réservée aux opinions des élèves (item 55), nous constatons que dans les classes retenues

---

<sup>37</sup> Jean-Pierre Charland avait trouvé que 60% des pratiques pédagogiques en classe d'histoire était consacré aux récits du maître. Voir *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Les Presses de L'Université Laval, Québec, 2003, p.99.

<sup>38</sup> Voir Jay Lemke, «Personal Narrative & Academic Discourse, tools for making meaning», *Liberal Education*, vol.78, no.3, 1992, pp.28-33.



pour l'enquête, cette pratique n'est pas répandue chez tous les groupes rencontrés. 32,3% des répondants disent avoir parfois l'occasion de formuler leurs propres opinions sur un sujet relatif à leur cours d'histoire, contre 30,1% soutenant plutôt le contraire, soit d'avoir rarement l'occasion d'exprimer leur opinion. Font-ils des liens entre la matière de leur cours d'histoire nationale et leurs propres expériences personnelles (item 62)<sup>39</sup>? Là encore, les répondants sont plutôt partagés (31,5% font parfois des liens, 33,1% n'en font que rarement). Même son de cloche lorsqu'il s'agit pour les élèves d'exprimer leurs sentiments face à un événement historique (item 58). Si le rapprochement entre l'histoire enseignée et l'expérience des élèves fait sens chez certains auteurs<sup>40</sup>, le lien entre les événements passés et le présent est central pour d'autres afin de donner à la discipline historique une signification pour les élèves.<sup>41</sup> Le rapprochement avec l'actualité (item 51) est bien présent pour 73% des élèves interrogés.

Nous avons aussi cru bon d'inclure des items visant à savoir si les élèves mettent en pratique certains aspects de la démarche historique. Sur ce point, les élèves soutiennent massivement qu'ils effectuent rarement ou jamais des recherches historiques avec collecte d'information et question de recherche (item 50). Ainsi 76,8% des élèves ne mettent pas en pratique une démarche de recherche. Il semble que le résultat soit plus partagé lorsqu'il s'agit d'analyser des documents historiques (item 57). Une proportion presque identique (50,4% contre 49,5%) d'élèves soutiennent avoir eu l'occasion cette année d'analyser des documents de nature historique contre ceux n'ayant pas effectué ce genre d'activité.

Pour favoriser les échanges, l'appréciation des idées divergentes, les enseignants semblent organiser dans une bonne proportion (55,2%) des débats en classe (item 46). Il n'en

---

<sup>39</sup> Revoir le scénario de Micheal D. Evans, «Manifest Destiny : Understanding through simulation», présenté à la page 90 de notre cadre théorique.

<sup>40</sup> Lynne Hamer, dans une recherche menée à la fin des années 1990 avait enquêté auprès d'un enseignant établissant clairement des liens avec le vécu personnel des élèves et la classe d'histoire, avait observé une forme « d'engagement émotionnel » de la part des élèves. Voir «A folkloristic approach to understanding teachers as storytellers», *Qualitative Studies in Education*, vol.12, no.4, 1999, pp.363-380.

<sup>41</sup> Rappelons que les auteurs du programme d'histoire de 1982 indiquent : « L'étude de l'histoire doit aider l'élève à répondre aux questions du présent. » Programme d'études, *Histoire du Québec et du Canada, 4<sup>e</sup> secondaire, formation générale et professionnelle*, MEQ, 1982, p.12.

demeure pas moins que près de la moitié des élèves interrogés disent n'avoir que très peu connu de cours où les discussions des élèves occupaient une place importante. Dans cette perspective de rendre l'élève actif dans ses apprentissages, de nombreux scénarios recensés pour la construction de notre cadre théorique faisaient état de jeux de rôles et de simulations (item 61) comme pratiques fécondes pour le développement de l'identité.<sup>42</sup> Très peu d'élèves soutiennent avoir effectué ce genre d'activité en classe. En fait, seulement 8,1 % des élèves disent participer souvent à des jeux de rôle et des simulations contre 41,5% des répondants, ayant soutenu n'avoir jamais eu l'occasion de prendre part à ce type d'activité pédagogique. Concernant les films à caractère historique (item 52), 41,2% des élèves affirment en regarder de façon occasionnelle en classe. S'il importe que ce genre d'activité soit soutenu par une analyse, un retour ou une discussion, la majorité des répondants (60,5%) avancent n'avoir que peu ou pas l'occasion de faire un retour sur le film proposé (item 53). Enfin, concernant l'évaluation durant l'année, à l'image de l'épreuve ministérielle, les élèves disent avoir souvent (35,7%) et parfois (40,4%) répondu à des tests de connaissances (item 54).<sup>43</sup>

L'ensemble des résultats à ces items nous permettait d'attribuer un score pour chaque élève de l'enseignement qu'il a reçu. Le score maximal étant de 51 (17 items X 3), le score moyen obtenu pour l'évaluation de l'enseignement reçu est de 22,81 (médiane = 23, écart-type = 3,49). Nous constatons donc un assez faible résultat à l'échelle de rationalité. Ainsi, d'après les élèves de notre échantillon, les pratiques pédagogiques en cours d'année s'arrimeraient davantage à ce que nous avons défini comme étant un registre émotif.

Nous avons aussi demandé aux élèves si des activités spéciales avaient été prévues au programme cette année. Le tableau 4.14 de la page 175 présente les résultats obtenus. Les questions 63a à 66 portaient donc sur de telles activités en lien toujours avec la construction de l'identité. À la question 63, nous cherchions à savoir si les élèves avaient effectué des visites dans des musées ou des sites historiques. En 63b, nous voulions savoir si ces activités

---

<sup>42</sup> Revoir notamment les pages 55 à 57 du deuxième chapitre sur les stratégies pédagogiques axées sur l'identification.

<sup>43</sup> Faut-il encore rappeler que le cours d'histoire du Québec et du Canada est toujours structuré par objectifs et qu'une majorité des questions lors de l'examen de fin d'année cherche à vérifier le savoir factuel des élèves.

étaient suivies ou jointes à d'autres types d'activités élaborées par l'enseignant, telles que la rédaction d'un texte, une discussion, une recherche, etc. Nous avons fait cette distinction car la visite de tels sites fait souvent référence à des stratégies relatives à l'héritage ou la commémoration.<sup>44</sup> Un réinvestissement ou une critique de ces lieux sont parfois tout désignés en classe au moment de la visite ou au retour. Nous constatons que seulement 15,3% des jeunes disent avoir visité de tels lieux durant l'année, et que dans 12,8% des cas, cette visite fut supportée par un autre type d'activité. En ce qui concerne la visite d'un conférencier en classe, là encore une forte majorité d'élèves, soit 79,1% soutiennent ne pas avoir assisté à une conférence<sup>45</sup> au cours de l'année scolaire. Sur 74 élèves disant avoir eu la visite d'un conférencier, 54 ont effectué un retour sur une forme quelconque de cette visite. La lecture d'un roman historique (dans le cadre du cours d'histoire et non celui de français, avons-nous précisé), peut aussi être une activité pertinente à proposer en classe. Nous avons fait également une distinction entre la lecture seule de la fiction (item 65a) et son analyse critique sous diverses formes (item 65b), nous permettant de départager encore une fois une approche plus émotive d'une approche plus rationnelle<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Voir l'article de Ken Osborne, «Teaching Heritage in the classroom», dans Thomas Henry Bull Symons (ed), *Les Lieux de la mémoire : la commémoration du passé du Canada*, Ottawa, Société royale du Canada, 1997, de même que Robert Fowler, «Teaching National Consciousness in Canada : The Role of Mythology and History», *Canadian Social Studies*, vol.29, no.2, 1995, p.63-65.

<sup>45</sup> Les travaux recensés nous permettait de croire que les visites suggérées dans le cadre du cours d'histoire nationale se rapprochaient beaucoup d'une pratique mémorielle, surtout dans le cas de conférences d'anciens combattants. Pour ce genre d'activité pédagogique inspirée d'un devoir de mémoire voir l'article de Jean-Pierre Masseret, «La politique de la mémoire au service de la citoyenneté», *Historiens et Géographes*, no.362, 1998, p.237-240. En sachant également que dans quelques cas, il peut y avoir une confusion entre histoire et héritage. Ann-Low Beer reprenant les propos de Lowenthal (1997) note : «heritage is not history at all : while it borrows from and enlivens historical study, heritage is not an inquiry into the past but a celebration of it, not an effort to know what actually happened but a profession of faith», dans «School History, National History and the Issue of National Identity», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.3, no.1, janvier 2003, p.4. D'où notre distinction entre une simple visite et une récupération critique d'une telle rencontre.

<sup>46</sup> Pour développer une sensibilité historique et une compréhension des traditions politiques de la société dans laquelle l'élève vit, Eamonn Callan soutient qu'à cet égard, l'usage de la littérature est tout indiqué. Revoir «Beyond Sentimental Civic Education», *American Journal of Education*, vol. 102, no. 3, mai 1994, p.190-221.

**Tableau 4.14**  
Fréquences et pourcentages aux items 63a à 66 du questionnaire pour élèves, enseignement reçu.

Énoncés	Oui		Non		Ne répond pas		M	Écart-Type	Total
	f	%	f	%	f	%			
Q63a- Nous avons visité un ou des sites historiques ou des musées d'histoire.	55	15,3%	304	84,7%	0	0,0%	1,85	0,36	359
Q63b- <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> : Lors de ces visites ou après celles-ci, nous avons discuté de leur contenu (les thèmes abordés, les personnages ou événements représentés dans les expositions). Ou encore, nous avons répondu à des questions, écrit un texte, effectué d'autres recherches sur le sujet, etc.	46	12,8%	9	2,5%	304	84,7%	1,16	0,37	359
Q64a- Un conférencier a été invité en classe (ex: un ancien combattant de la Seconde Guerre mondiale).	74	20,6%	284	79,1%	1	0,3%	1,79	0,41	359
Q64b- <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> : Nous avons discuté en classe de cette rencontre avec le conférencier. Nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de cette conférence.	54	15,0%	18	5,0%	287	79,9%	1,25	0,44	359
Q65a- Nous avons lu un roman historique (ou récit) (Dans le cadre de notre cours d'histoire)	22	6,1%	336	93,6%	1	0,3%	1,94	0,24	359
Q65b- <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> : Nous en avons discuté en classe, ou encore nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de ce roman historique.	20	5,6%	1	0,3%	338	94,2%	1,05	0,22	359
Q66- Nous avons effectué des recherches en généalogie (ex: effectuer un arbre généalogique, aborder ton histoire familiale ou celle de ta communauté).	26	7,2%	331	92,2%	2	0,6%	1,93	0,26	359

Enfin, nous avons aussi questionné les élèves sur des activités relatives à leur histoire personnelle, locale ou celle de leur communauté (item 66). Très peu d'élèves disent avoir participé à de telles activités, soit 7,2% des élèves interrogés.

Les deux dernières questions (item 67 et item 68) de cette section visaient à connaître un peu mieux la désignation que l'enseignant fait du collectif, du « nous » dans le cadre du cours d'histoire du Québec et du Canada, ainsi que le type d'histoire auquel l'enseignant ou l'enseignante s'est particulièrement attardé. Nous avons donc demandé aux élèves quel terme leur enseignant d'histoire utilisait le plus fréquemment pour parler des gens faisant partie de l'histoire nationale : est-ce la société, la nation, les citoyens ou la patrie (item 67)?<sup>47</sup> À en croire les réponses des élèves, les enseignants d'histoire participant à notre enquête utilisent plus souvent le terme «société» dans 54,4% des cas, et le terme «citoyens» en second lieu, et ce pour 25,1% des élèves. Seulement 4,2% des participants soutiennent que leur enseignant utilise le terme «patrie» lorsqu'il parle de la collectivité nationale, alors que 44 élèves (12,3%) affirment que c'est par le terme «nation» que leur enseignant désigne le groupe national. Il va sans dire que les deux termes les plus employés (société et citoyen) sont des termes plus universels et inclusifs, fidèles aussi au contexte des écoles multiethniques. Quant au type d'histoire ayant occupé le plus de temps de classe selon les élèves (item 68), nous constatons que c'est avant tout l'histoire de type événementiel qui a occupé le plus de place (32,9%). Presque de façon équivalente l'histoire politique et constitutionnelle était présente selon 113 élèves (31,5%). L'histoire sociale et culturelle arrive en troisième place pour 20,3% des participants, alors que l'histoire de type biographique (les personnages) occupe moins temps de classe pour 12,5% des élèves. Il est ici pertinent de rappeler que les enseignants de quatrième secondaire suivent le programme prescrit par le ministère et que cette répartition du temps accordé fait foi des indications ministérielles. Nous voulions voir néanmoins dans quelle proportion, selon les élèves, ces types d'histoire prenaient place en classe. En ayant en tête aussi qu'ultérieurement, est-ce

---

<sup>47</sup> Rappelons au lecteur qu'à la section 2.3.1 de notre cadre théorique, la nomination du groupe était en soi une stratégie identitaire, puisque suivant les écrits de Bourdieu, Chauchat et Delvigne, de même que Charles Taylor, nous pouvons croire que l'acte de nommer fait advenir le groupe et incarne une étape prépondérante dans la définition d'une identité.

qu'un type d'histoire ou des contenus particuliers pourraient jouer davantage sur l'identité collective des élèves <sup>48</sup>?

### Partie corrélative

#### 4.5 Résultats des analyses corrélatives, partie élèves

D'entrée de jeu, rappelons qu'une recherche de type exploratoire comme la nôtre ne nécessitait pas la constitution d'un échantillon représentatif. Nous ne pouvons donc pas généraliser les résultats, d'autant plus que nous avons utilisé des données agrégées. Cette remarque s'avère pertinente également puisque nous présenterons chacune des corrélations suivantes avec un seuil de signification. Le seuil de signification est en fait «(l)a probabilité que l'on retrouve grâce au seul hasard une relation à l'intérieur d'un échantillon (...)» <sup>49</sup>. Plus encore, comme William Fox l'indique :

Le fait que la signification statistique repose sur une probabilité implique que nous ne pouvons jamais être absolument certains de faire le bon choix lorsque nous rejetons ou conservons *H<sub>0</sub>* (hypothèse nulle). Après tout, nous ne pouvons jamais savoir avec certitude si, à partir d'informations provenant d'un échantillon, deux variables sont reliées dans la population. Seules des données de population pourraient nous donner cette certitude. Les erreurs sont toujours possibles lorsque nous travaillons avec des données provenant d'échantillon parce qu'il se peut que notre échantillon ne soit pas représentatif. <sup>50</sup>

Nous avons utilisé l'échelle de rationalité telle que constituée par les élèves de leur enseignant pour effectuer nos principales corrélations et nous les présenterons dans les lignes qui suivent.

---

<sup>48</sup> Aux dires d'Ann-Low Beer : « It has also become clear that within societies there are different sorts of history: academic history, folk history, social memory, heritage history, and perhaps to these might be added identity history, and media history, i.e. popular dramatised fictions in various media and especially in film and television. » dans *op.cit.*, p.1.

<sup>49</sup> William Fox, *Statistiques sociales*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1999, p.151.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p.152.

#### 4.5.1 Les hypothèses centrales de la recherche

Nous avons retenu comme hypothèse centrale que le profil identitaire est lié au registre d'enseignement et d'apprentissage mobilisé à cet effet. Autrement dit, qu'un enseignement différencié (le registre d'enseignement et d'apprentissage mobilisé durant une année scolaire) pourrait conduire à un produit, tout aussi différencié (le profil identitaire). Plus précisément, nous avons soutenu que plus l'enseignant se situe dans un registre rationnel d'enseignement et d'apprentissage, plus nous observons une augmentation au profil civique de l'élève en fin d'année. Inversement, plus un enseignant présente une tendance émotive (donc se situe à un faible niveau de notre échelle de rationalité), plus les élèves de celui-ci présenteront une augmentation en faveur d'un profil primordial en fin d'année. Nous avons d'abord effectué des corrélations entre la variation moyenne par classe au score du profil primordial et le score moyen par classe à l'échelle de rationalité. Nous avons obtenu le résultat présenté dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 4.15**  
Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et la variation moyenne au profil primordial des élèves durant l'année

	Différence moyenne par classe pour le profil primordial
Échelle de rationalité	$r = 0,252$ $p = 0,365$

Nous constatons donc que ce premier résultat n'est pas significatif, à tout le moins si nous tenons compte du seuil de signification. Qu'il existe une faible corrélation entre les deux, nous ne pouvons pas supposer d'un lien solide. De plus, la relation n'est pas négative comme le laissait croire notre hypothèse de recherche. Or, lorsque nous effectuons le même traitement mais cette fois avec la variation moyenne par classe au profil civique, nous obtenons la corrélation suivante :

**Tableau 4.16**

Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et la variation moyenne au profil civique des élèves durant l'année

	Différence moyenne par classe pour le profil civique
Échelle de rationalité	<b>r = 0,570</b> <b>p = 0,026</b>

Le résultat est significatif dans la relation entre la différence moyenne par classe au profil civique et le registre de l'enseignant (son score sur une échelle de rationalité). Nous pouvons donc penser, sans induire une causalité, qu'il existerait un lien entre la force de l'enseignement reçu sur un continuum d'une échelle émotif-rationnel et l'augmentation d'un profil civique en fin d'année. En termes simples, nous pouvons supposer que plus l'enseignant se situe dans un registre d'enseignement et d'apprentissage rationnel, plus les élèves présentent une augmentation en faveur d'un profil civique en fin d'année. Émettons tout de suite quelques réserves face à ce résultat. Cette relation ne suppose pas la disparition des dimensions primordialistes et nationalistes<sup>51</sup> dans l'identité collective des élèves rencontrés. Au contraire, la description des items un peu plus haut nous indique une bonne stabilité des dimensions primordialistes, voire même une augmentation dans certains cas.<sup>52</sup> Donc, si les élèves présentent une augmentation au profil civique en fin d'année, cela ne se fait pas au détriment du profil primordial. De plus, nous avons remarqué des augmentations dans le profil primordial chez des groupes d'élèves dont les enseignants présentaient une tendance plus rationnelle. Il n'en demeure pas moins que si nous avons observé une plus grande variation des scores (par moyenne de groupes) aux items du profil civique, cette variation s'est faite davantage dans les classes où une tendance plus rationnelle dominait dans l'enseignement reçu.

<sup>51</sup> Nous avons d'ailleurs précisé dans notre cadre théorique que nous n'avions pas évacué la dimension nationale dans la constitution de nos profils identitaires tant dans son pôle primordial (la nation pure laine) et son pôle civique (la nation citoyenne).

<sup>52</sup> Les classes de l'enseignant 4 et de l'enseignant 16 ont présenté une forte augmentation à ce profil.



#### 4.5.2 Corrélations par dimensions de l'identité collective et par items du questionnaire pour élèves

Nous chercherons à voir maintenant si ce résultat est particulièrement parlant par dimension de l'identité collective, ou encore pour un certain nombre d'items du questionnaire adressé aux élèves. Suivant la même logique de traitement statistique, tous les items ou les sous-variables qui seront présentés sont issus de moyennes de groupes et représentent le gain ou la perte de score durant l'année (par exemple : le score moyen à l'item 2 lors de la seconde passation moins le score moyen à l'item 2 lors de la première passation). Voyons d'abord les résultats des corrélations statistiques par dimensions de l'identité collective, et ce toujours présentés par profil identitaire.

**Tableau 4.17**  
Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et les dimensions de l'identité collective des élèves, profil primordial

	Altérité	Représentation du groupe	Participation sociale	Stratégie identitaire	Rapport à la mémoire	Fondement de l'appartenance sociale
Échelle de rationalité	$r = -0,329$ $p = 0,231$	$r = -0,328$ $p = 0,232$	$r = -0,213$ $p = 0,446$	$r = 0,377$ $p = 0,166$	$r = 0,241$ $p = 0,387$	$r = -0,123$ $p = 0,662$

À première vue, rien ne nous semble significatif lorsque nous divisons les opérations statistiques par dimensions de l'identité collective pour le pôle primordial. Ce qui est en lien avec le résultat précédent. Nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre l'échelle de rationalité et l'ensemble des items du profil primordial. Le tableau suivant illustre ce même traitement statistique, mais cette fois appliqué au profil civique des élèves.

**Tableau 4.18**

Corrélation entre le score de l'enseignant à l'échelle de rationalité et les dimensions de l'identité collective des élèves, profil civique

	Altérité	Représentation du groupe	Participation sociale	Stratégie identitaire	Rapport à la mémoire	Fondement de l'appartenance sociale
Échelle de rationalité	<b>r = 0,635</b> <b>p = 0,011</b>	r = -0,151 p = 0,592	<b>r = 0,530</b> <b>p = 0,042</b>	r = 0,264 p = 0,342	r = 0,076 p = 0,787	r = 0,336 p = 0,221

Nous constatons qu'il y a une corrélation significative pour la dimension du rapport à l'autre ou l'altérité et la participation sociale. Si nous gardons en tête que nous avons trouvé une corrélation de 0,570 ( $p = 0,026$ ) entre l'échelle de rationalité et la progression en cours d'année au profil civique, nous pouvons croire que dans cette relation, la variation des deux dimensions tout juste mentionnées y occupent une place importante. En effet, ce résultat nous laisse présumer que plus les élèves situent l'enseignement reçu dans une tendance rationnelle, plus ils démontrent une augmentation moyenne des scores en faveur de rapports altéritaires plus civiques, de même qu'une augmentation moyenne des scores en faveur d'une participation sociale plus civique.<sup>53</sup> Bref, que ce rapport à l'autre s'effectuerait en cours d'année de façon plus inclusive qu'exclusive et que la participation sociale correspondrait davantage à une action citoyenne. Encore une fois, ce résultat n'exclut pas d'autres résultats à tendance contraire, soit d'évacuer des réactions primordialistes. L'ensemble des autres opérations statistiques ne sont pas significatives.

Toujours en affinant notre analyse, nous avons également trouvé des corrélations statistiques significatives entre ces mêmes dimensions de l'identité collective des élèves et certains items permettant d'évaluer l'enseignement reçu sur une échelle de rationalité. Le

<sup>53</sup> Sur ce point, John Patrick croit que : «Political and civic engagement, the constructive interactions of citizens with their civil society and government, requires intellectual capital – knowledge of democratic principles and practices and cognitive capacity to apply it to public affairs.» «Education for Engagement in Civil Society and Government», IEA project, (1998), sur ERIC/CHES digest page, <http://www.Indiana.edu/%7Essdc/digest.htm>, site consulté le 15 mars 2003. Et que pour le développement de telles aptitudes civiques, l'histoire comme discipline demeure tout à fait pertinente. C'est d'ailleurs pourquoi le nouveau programme entend lier histoire et éducation à la citoyenneté. Voir également Miranda Yates, *Community Service in Adolescence: Implications for Political-Moral Awareness*, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society in Research in Child Development, Indianapolis, March 30- April 2, 1995.

questionnement derrière cette démarche étant de chercher à connaître si certaines pratiques pédagogiques de cet enseignement reçu ne seraient pas liées à des variations aux dimensions de l'identité collective.

**Tableau 4.19**  
Corrélation entre l'item 47 et deux dimensions de l'identité collective des élèves

	Dimension stratégie identitaire, profil primordial	Dimension représentation du groupe, profil civique
Q47 : « Les cours d'histoire sont consacrés à un exposé magistral. »	<b>r = 0,544</b> <b>p = 0,036</b>	<b>r = -0,537</b> <b>p = 0,039</b>

La question 47 portait sur l'utilisation de l'exposé, le récit de l'enseignant en classe d'histoire. Nous avons corrélé cette question à l'ensemble des dimensions de l'identité collective, et ce autant pour le pôle civique que pour le pôle primordial. Nous observons une relation positive entre le fait d'utiliser fréquemment le récit de l'enseignant et des stratégies identitaires de type primordial, soit par exemple de voir l'adhésion à un groupe comme un allant de soi, une suite logique de ce que nous a inspiré nos parents (notre première source de référents identitaires). Nous constatons que la manière de se représenter un groupe d'appartenance de manière plus civique (soit les items qui suggéraient qu'un groupe d'appartenance n'est pas nécessairement homogène et peut rassembler des personnes sensiblement différentes) est corrélée de façon négative avec cet usage du récit. À tout le moins, nous pouvons croire que le fait d'assister à un cours d'histoire, dans le cadre duquel l'enseignant insiste sur la désignation d'un groupe, peut avoir une influence sur la façon dont l'élève se représente son groupe identitaire.

Un autre item ayant donné un résultat intéressant concerne la recherche historique en classe d'histoire (soit des activités d'enquête et de collecte d'information à partir d'une question ou d'un problème). Le tableau ci-dessous indique que plus ce genre d'activité prend place en classe selon les élèves, plus ceux-ci semblent préconiser des stratégies identitaires s'apparentant au profil civique, soit une identification à un groupe de façon volontaire et réfléchie.

**Tableau 4.20**  
Corrélation entre l'item 50 et une dimension de l'identité collective des élèves

	Dimension stratégie identitaire, profil civique
Q50 : « Nous effectuons des recherches historiques. »	<b>r = 0,521</b> <b>p = 0,046</b>

Nous avons trouvé trois autres résultats pertinents et significatifs tels que le démontrent les tableaux 4.21, 4.22 et 4.23 qui suivent. Il s'agit des résultats concernant les questions 51, 55 et 59. L'item 51 porte sur l'intégration du présent et plus particulièrement de l'actualité dans les cours et son lien possible avec des stratégies identitaires de type civique. Encore une fois, il semble que plus les élèves adhèrent à ce type d'adhésion lucide et raisonnée en fin d'année, plus ils rapportent avoir intégré des références du présent dans leur étude du passé national. Comme si la compréhension des enjeux du présent pouvait possiblement contribuer à une réflexion sur la manière dont on joint un groupe d'appartenance.

**Tableau 4.21**  
Corrélation entre l'item 51 et la dimension stratégie identitaire, profil civique des élèves

	Dimension stratégie identitaire, profil civique
Q51 : « Nos cours d'histoire font référence à ce qui se passe aujourd'hui dans le monde (l'actualité). »	<b>r = 0,638</b> <b>p = 0,011</b>

L'item 55 a été corrélé de façon négative à la dimension de la participation sociale dans un profil primordial. Rappelons qu'une participation sociale de type primordial est associée à l'implication auprès d'un groupe restreint d'individus et corollairement un moins grand engagement dans la sphère publique, une vision forte et commune du groupe et des décisions normatives. Selon ce résultat, il semblerait que plus les élèves sont amenés à verbaliser leurs propres opinions en classe, moins ils présenteraient une augmentation de score en faveur d'une telle participation sociale.

**Tableau 4.22**  
Corrélation entre l'item 55 et la dimension de la participation social, profil primordial

	Dimension participation sociale, profil primordial
Q55 : « Nous sommes invités à formuler nos propres opinions sur un sujet ou un thème de l'histoire. »	<b>r = -0,599</b> <b>p = 0,018</b>

La dernière corrélation concerne une pratique pédagogique misant sur les personnages. La corrélation suivante nous suggère que plus l'enseignant insiste sur des personnages marquants de l'histoire nationale en cours d'année, plus le rapport à la mémoire dans la constitution de l'identité collective des élèves se rapproche d'un devoir de mémoire en fin d'année (une appréhension du passé dans une logique commémorative). Comme l'indique Paul Ricoeur : « Du côté de la répétition se placent les récits figés par les rites sociaux de commémoration, principalement les récits d'événements fondateurs : le récit contribue ainsi à la mythisation de l'histoire collective, si l'on entend par mythes les récits fondateurs (du monde, du peuple, de la cité, etc.).<sup>54</sup> »

**Tableau 4.23**  
Corrélation entre l'item 59 et la dimension rapport à la mémoire, profil primordial

	Dimension rapport à la mémoire, profil primordial
Q59 : « Nous nous attardons aux personnages de l'histoire (aux hommes et aux femmes ayant marqué l'histoire québécoise et canadienne). »	<b>r = 0,595</b> <b>p = 0,019</b>

En somme, les pratiques pédagogiques pour lesquelles nous avons obtenu des résultats statistiques concernent la narration (celle de l'enseignant), l'intégration de personnages marquant dans cette narration, la médiation d'un rapport au présent dans l'étude de l'histoire nationale, la recherche historique comme méthode d'apprentissage, de même que la formulation d'opinions personnelles de la part des élèves concernant son cours d'histoire du

<sup>54</sup> « Entre mémoire et histoire », *Projet*, no.248, hiver 1996-1997, p.13.

Québec et du Canada. Or, jusqu'à quel point ce bilan de l'enseignement reçu fait par les élèves est signifiant dans les changements observés de leur identité collective ? Pourrions-nous retrouver des relations possibles entre ces mêmes dimensions de l'identité collective et les conceptions des enseignants ? C'est en partie ce que nous tenterons de démontrer dans la prochaine section.

#### 4.5.3 Résultats des analyses corrélatives, partie enseignants

Dans un premier temps, nous avons effectué des corrélations entre certaines caractéristiques socio-professionnelles des enseignants et leurs conceptions évaluées à partir du questionnaire leur étant adressé. À noter que pour les tableaux qui suivront, les conceptions des enseignants font référence au score obtenu à partir du questionnaire portant sur leurs conceptions (14 items X 3).<sup>55</sup>

**Tableau 4.24**  
Corrélations les conceptions des enseignants d'histoire et les caractéristiques socio-professionnelles

	Le sexe de l'enseignant	Les années d'expérience comme enseignant d'histoire	Le type de formation de base	Le perfectionnement en cours de carrière
Conceptions des enseignants	$r = -0,31$ $p = 0,912$	$r = 0,002$ $p = 0,996$	$r = -0,149$ $p = 0,596$	$r = -0,117$ $p = 0,678$

Nous constatons qu'il ne semble pas y avoir de lien entre les conceptions des enseignants les différentes caractéristiques socio-professionnelles. À tout le moins, il n'y a rien de substantiel. Par contre, si nous effectuons des croisements avec certaines questions du questionnaire enseignant et certaines caractéristiques professionnelles, nous obtenons quelques résultats avec les années d'expérience à titre d'enseignant d'histoire.

<sup>55</sup> Pour un rappel des scores obtenus et des tendances dominantes par enseignant, consultez la figure 4.1 de ce chapitre.

**Tableau 4.25**  
Corrélation entre les années d'expérience et deux items du questionnaire enseignant.

	Q9- « Enseigner l'histoire, c'est restituer avec exactitude les données du passé. »	Q10- « On apprend d'autant mieux l'histoire qu'on nous la raconte bien. »
Années d'expérience comme enseignant d'histoire	<b>r = -0,590</b> <b>p = 0,021</b>	<b>r = 0,5</b> <b>p = 0,058</b>

En effet, il semble y avoir un lien entre deux items et les années d'expérience des enseignants, soit les items 9 et 10. Dans le premier cas, soit l'item 9, il s'agit d'une relation inverse. Autrement dit, lorsque les années d'expérience croissent, on pourrait supposer un lien avec le fait de moins voir l'histoire comme une restitution exacte du passé. Tandis que pour l'item 10, nous observons une relation positive entre le fait de croire « qu'on apprend mieux l'histoire d'autant qu'on nous la raconte bien » et l'augmentation du nombre d'années d'expérience à titre d'enseignant d'histoire. Les autres caractéristiques socio-professionnelles ont été soumises au même traitement statistique, mais nous n'avons rien observé de significatif.

Nous avons aussi croisé les conceptions des enseignants avec l'échelle de rationalité évaluée par les élèves (soit le score attribué pour les réponses aux questions 46 à 62 du questionnaire pour élèves). Rappelons ici que nous voulions la représentation des élèves de la pratique enseignante et à la fois nous voulions connaître les conceptions des enseignants sur ce point. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de corrélérer cette échelle de rationalité selon les élèves avec les sous-variables du questionnaire pour enseignant.

**Tableau 4.26**  
Corrélation entre l'échelle de rationalité et les sous-variables du questionnaire enseignant

Sous-variables du questionnaire enseignant	Conceptions des pratiques pédagogiques liées à l'identité	Conceptions des apprentissages en classe d'histoire	Conceptions de l'histoire comme discipline	Conceptions des finalités de l'histoire nationale
Enseignement reçu (échelle de rationalité)	$r = 0,255$ $p = 0,358$	$r = 0,107$ $p = 0,705$	<b><math>r = 0,566</math></b> <b><math>p = 0,028</math></b>	$r = -0,235$ $p = 0,4$

Il apparaît à la lumière de ce résultat que si nous pouvons supposer un lien entre l'enseignement reçu et les conceptions des enseignants(es), il faudrait ici regarder du côté de leurs conceptions vis-à-vis l'histoire comme discipline. Autrement dit, plus les élèves situent l'enseignement reçu dans un registre rationnel, plus les enseignants d'histoire participant à l'enquête ont tendance à voir la discipline historique comme une interprétation du passé basée sur des documents, comme une interprétation des faits suite à une démarche scientifique. Simplement, à une discipline telle que conçue par la pratique historienne. Concernant les autres sous-variables ayant permis de mesurer les conceptions des enseignants, aucune autre corrélation significative n'est ressortie du traitement statistique. Toutefois, même si l'enseignement reçu était évalué par les élèves sous forme d'activités pédagogiques (les énoncés exprimaient différents scénarios possibles en classe), les items du questionnaire pour enseignant étaient formulés sous forme de conceptions plus générales. Nous ne pouvons pas supposer l'absence de lien ici entre le bilan des élèves de l'enseignement reçu et les conceptions des enseignants relatives aux pratiques pédagogiques, comme c'est le cas également pour les autres sous-variables du questionnaire enseignant. Comme l'indique Robert Martineau : « Nous croyons aussi que ces conceptions ont une influence significative sur l'enseignement de l'histoire. Elles déterminent des attitudes, des approches didactiques et même des modes d'évaluation des apprentissages.<sup>56</sup> » Autrement dit, que les conceptions des enseignants rencontrées pourraient avoir une influence non négligeable sur leurs pratiques pédagogiques. Évelyne Charlier prétend un peu le contraire : « La liaison entre les représentations recueillies chez l'enseignant et ses comportements, si

<sup>56</sup> Martineau, *op.cit.*, p.104.



elle existe, est difficile à préciser et à formaliser. Le fossé à franchir entre les représentations exprimées et les comportements émis en situation d'enseignement est très large.<sup>57</sup>» Ainsi, nous ne pouvons être parfaitement assurés que les conceptions émises au départ par les enseignants sur l'enseignement de l'histoire, de ses finalités et de leur pratique, se traduisent en définitive dans la pratique dans la classe. À tout le moins, il faudrait des outils plus détaillés et orientés dans la recherche de ce lien.

#### 4.5.4 Corrélations entre les conceptions des enseignants et des dimensions de l'identité collective des élèves.

Nous voulions savoir entre autres si les pratiques trouvées plus haut, qui sont susceptibles d'agir sur l'identité des jeunes, rejoignent les conceptions des enseignants. Afin d'approfondir notre analyse et comme notre objectif était de vérifier les impacts possibles de l'enseignement reçu sur l'identité collective des élèves, nous présentons ici quelques résultats de corrélation entre des items du questionnaire adressé aux enseignants et des dimensions de l'identité collective des élèves (l'écart entre le pré-test et le post-test). Les tableaux qui suivent sont présentés par item du questionnaire pour enseignants. Nous présenterons les résultats suivant l'ordre des items du questionnaire pour enseignant.

Deux questions nous ont permis de trouver des résultats. D'abord la question 1 qui était libellée comme suit : «L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada permet de s'imprégner d'une culture nationale.» Cet énoncé a été corrélé très fortement ( $r = 0,802$ ) et positivement avec la dimension de la participation sociale selon un profil primordial. Nous remarquons donc que plus les enseignants croient que le cours d'histoire permet d'inculquer une culture nationale, plus nous remarquons une augmentation moyenne par classe en faveur d'une participation sociale de type primordial. Il en va de même pour l'appartenance, mais dans une relation moins forte ( $r = 0,544$ ). Or, cette même dimension de la participation sociale du point de vue d'un profil civique est corrélée également, mais cette fois de façon négative avec cet item. Est-il bon de rappeler que nous avons trouvé une corrélation significative à cette dimension de la participation sociale et l'enseignement reçu. Nous

---

<sup>57</sup> Evelyne Charlier, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck, 1989, p.75.

pouvons croire également que les conceptions des enseignants ayant guidé leur pratique sont cohérentes avec un tel résultat.

**Tableau 4.27**

Corrélation entre la question 1 du questionnaire enseignant et des dimensions de l'identité collective des élèves

	Dimension participation sociale, profil primordial	Dimension appartenance sociale, profil primordial	Dimension participation sociale, profil civique
Q1	<b>r = 0,802</b> <b>p = 0,000</b>	<b>r = 0,544</b> <b>p = 0,036</b>	<b>r = -0,530</b> <b>p = 0,042</b>

L'énoncé 5 nous révèle aussi un résultat intéressant. En effet, l'énoncé « La classe d'histoire nationale est l'occasion de se comparer aux autres nations. » est en relation négative avec la participation sociale dans un profil primordial. Ce qui est concordant avec l'énoncé précédent; si une conception de l'histoire nationale centrée sur l'apprentissage d'une culture nationale était corrélée de façon positive avec une participation sociale plus primordialiste, la relation est maintenant inverse lorsqu'il s'agit de voir l'histoire nationale comme une occasion de se comparer aux autres nations. Dans un profil primordial la participation est restreinte aux gens connus et proches de l'individu, l'ouverture aux autres groupes étant plus difficile, une telle conception est en relation inverse.

**Tableau 4.28**

Corrélation entre l'item 5 du questionnaire enseignant et la dimension participation sociale, profil primordial

	Participation sociale, profil primordial
Q5 « La classe d'histoire nationale est l'occasion de se comparer aux autres nations. »	<b>r = -0,6</b> <b>p = 0,018</b>

En somme, les résultats précédents nous indiquent que si les pratiques et les choix pédagogiques, qui ont été mis de l'avant durant l'année scolaire, peuvent être reliés aux conceptions des enseignants, les conceptions relatives à la discipline historique demeurent particulièrement importantes. La façon dont l'enseignant conçoit cette matière aurait pour

ainsi dire une incidence sur la manière dont il organise les activités pédagogiques en classe. Qui plus est, certaines de ces conceptions peuvent être reliées à des indicateurs de l'identité collective des élèves. Les dimensions de cette identité avec lesquelles nous avons trouvé des corrélations demeurent la participation sociale, autant pour le profil civique que pour le profil primordial, ainsi que l'appartenance sociale dans un profil primordial. Ces dimensions ont été corrélées de façon significative avec la manière dont l'enseignant conçoit les finalités de l'histoire nationale.

#### 4.6 Limites de la recherche

La première limite de cette recherche dont il convient de discuter réfère d'abord aux conclusions que l'on peut en tirer. Notre recherche étant exploratoire et d'autant plus que nous avons des données agrégées, nous ne pouvons pas prétendre à la généralisation des résultats. Nos données étant des moyennes de groupes, cela implique nécessairement une part d'imprécision et une perte d'information. Toutefois, cette avenue nous a semblé pertinente afin de pouvoir vérifier notre hypothèse centrale; en quel cas (c'est-à-dire dans quelles classes) avons-nous d'abord noté un changement substantiel dans les profils identitaires, puis selon quelle tendance dominante dans l'enseignement reçu (le registre d'enseignement et d'apprentissage). Nous cherchions à avoir un portrait global de l'enseignement reçu et avant tout la confirmation d'une piste de recherche jusqu'à maintenant très peu explorée. Concernant notre devis de recherche, il faut savoir que la mesure d'un changement entre un pré-test et un post-test comporte certaines limites. Marie-Fabienne Fortin souligne que pour l'utilisation de ce genre de devis, «[i]l existe plusieurs menaces à la validité interne », notamment le fait qu'il est « impossible d'éliminer les effets dus aux facteurs historiques à la maturation des sujets, à l'opération de mesure et à la régression statistique.<sup>58</sup> » Cette remarque demeure opportune puisque les sujets de notre enquête, des élèves de quatrième secondaire, se situent dans une période charnière de leur développement social et intellectuel. En fait, le facteur d'invalidité interne qu'est la maturation consiste au :

---

<sup>58</sup> *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal, Décarie, 1996, p.196.

«passage du temps», ce sont les événements individuels, biologiques ou psychologiques, qui surviennent chez les groupes cibles entre les temps de mesure d'une variable. Ces événements peuvent être liés au développement des participants, en fonction du passage du temps, et ils sont extérieurs aux événements de l'étude, comme le vieillissement, la croissance, la fatigue, etc.<sup>59</sup>

Il en va de même pour les facteurs historiques, soit concrètement les expériences qui peuvent survenir au cours de l'étude dans la vie des participants. En fait, outre ces facteurs, il importe de s'interroger sur la question suivante : jusqu'à quel point les variations et les changements notés sur notre variable dépendante, (les profils identitaires des élèves) sont le résultat de la variable indépendante (le registre d'enseignement et d'apprentissage) ?

Il faut également formuler quelques réserves concernant la construction de notre modèle binaire de deux registres. Bien que ce modèle soit basé sur les écrits en épistémologie de l'histoire, sur les écrits concernant la pratique enseignante (didactique de l'histoire et éducation) et sur la recension de scénarios pédagogiques, ce qui est défini comme rationnel et émotif peut être soumis à la discussion. «Ce qui est rationnel (ou non), nous disent Maurice Tardif et Clermont Gauthier, ne peut pas être décidé a priori mais se décide en fonction de la discussion et des raisons avancées par les acteurs.<sup>60</sup>» Ainsi, à poursuivre ce genre de recherche, il serait pertinent d'y inclure des aspects d'une démarche qualitative, afin de connaître, de façon plus individuelle et personnelle, l'opinion des enseignants quant à ce qu'ils jugent être une pratique pédagogique rationnelle et une émotive. Néanmoins, le fait que notre indice de rationalité ait été conçu dans une perspective de continuum (du plus émotif au plus rationnel) fait en sorte que nous n'avons pas classé les individus comme étant soit des êtres purement émotifs soit des êtres purement rationnels.

La remarque précédente s'applique tout autant à la construction de notre outil de mesure sur les profils identitaires. Il serait bon dans une recherche ultérieure ou pour améliorer ce

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p.142.

<sup>60</sup> «L'enseignant comme «acteur rationnel» : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?», dans Léopold Paquay et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 1998, p.222.

type de recherche, de pouvoir compléter les informations par des entrevues avec les sujets. Comme le soutient Thomas C. Davis à propos des catégorisations de l'identité nationale, « efforts to develop generalized national attachment categories should be balanced with the appreciation of the subjectivity that underlies all forms of collective identity.<sup>61</sup> » Notamment pour des indicateurs comme l'engagement et les formes de mobilisation et les sources d'identification, les participants n'ont pas eu l'occasion de verbaliser leurs propres mécanismes d'attachement. Cependant, nous pouvons croire que la définition de catégories opérationnelles d'identité collective par les participants eux-mêmes peut être ardue pour des élèves de 15 et 16 ans de niveau secondaire. Et que ce genre d'étude ne nous aurait pas permis d'être aussi pointu dans l'opérationnalisation des caractéristiques des différents profils identitaires. Toujours concernant cet instrument de mesure, nous ne pouvons pas connaître les effets possibles d'une disproportion des items entre profil civique et profil primordial.

De plus, la mesure du changement dans les profils identitaires, afin d'être plus précise, pourrait se faire à plus d'une occasion durant l'année. Cela dépend évidemment du temps dont le chercheur dispose pour mener sa recherche, et également de la disponibilité des sujets. Car il faut concevoir que le développement identitaire est continu en cours d'année, et non strictement comme une mesure avant-après. Somme toute, comme l'indique John B. Willett : «The observed difference score is a commodity. It is intuitively appealing, easy to compute, and is an unbiased estimator of the underlying true change.<sup>62</sup>» Si nous devons nous interroger sur la mesure du changement, nous pouvons aussi nous questionner sur les facteurs étant considérés comme stables dans le cadre de cette recherche. En effet, nous avons supposé que notre variable indépendante, les pratiques pédagogiques des enseignants, était

---

<sup>61</sup> «Revisiting Group Attachment : Ethnic and National Identity», *Political Psychology*, vol.20, no.1, 1999, p.27.

<sup>62</sup> «Measuring Change : What Individual Growth Modeling Buys You», Harvard Graduate School of education, Selected papers on the measurement of change, p.215  
<http://gseacademic.harvard.edu/~willettjo/change.htm>

constante durant l'année. À cet égard, peu de recherche ou d'outils méthodologiques précis peuvent nous assurer de la stabilité du comportement de l'enseignant.<sup>63</sup>

Quant à l'administration en classe des questionnaires destinés aux élèves, il aurait été préférable que la première passation s'effectue dès la fin du mois de septembre. Toutefois, le programme d'histoire du Québec et du Canada actuellement en vigueur dans les écoles du secondaire favorise une présentation du contenu par objectifs, débutant notamment par l'étude des Premières Nations. Or, il est généralement convenu que les sujets ou thèmes à fortes charges émotives et susceptibles de jouer sur la construction de l'identité se retrouvent normalement en milieu d'année. Daniel Francis énumère d'ailleurs quelques-uns de ces thèmes, ceux favorisant l'émergence de l'idée de deux solitudes dans l'histoire québécoise et canadienne :

French and English versions of Canadian History have differed on almost every important subjects. In one part of the country Louis Riel was a hero, in the other, he was a villain. In one part of the country the rebels of 1837 were *patriots* fighting for their rights, in the other they were misguided traitors[...].<sup>64</sup>

Autrement dit, les sujets ou les thèmes à forte charge identitaire n'ont pas été présentés durant les deux premiers mois de l'année scolaire. Ajoutons qu'il demeure également ardu et quelque peu malaisé d'intervenir en début d'année, alors que les enseignants et les élèves sont en période d'adaptation. Nous pouvons émettre une autre réserve sur l'administration d'un tel outil dans un cadre scolaire. Les questionnaires peuvent être pris comme une forme d'évaluation et non comme un sondage d'opinions, d'où le fait de se conformer et de chercher la bonne réponse.

---

<sup>63</sup> David Rogosa, Robert Floden et John B. Willett s'étaient questionnés sur ce point. Ils avaient d'ailleurs fait les constats suivants : «the lack of and explicit definition of stability of teacher behavior», de même que «the absence of research on the consistency of the behavior of individual teachers.», dans «Assessing the Stability of Teacher Behavior», *Journal of Education Psychology*, vol.76, no.6, 1984, p.1020.

<sup>64</sup> *National Dreams, Myth, Memory, and Canadian History*, Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1997, p.91.

Au demeurant, cette recherche aura permis l'exploration d'une nouvelle avenue dans le champ de recherche en didactique de l'histoire. Malgré ses écueils et ses limites, les quelques constats qui ont été faits peuvent continuer à alimenter les réflexions à plusieurs égards, notamment quant au rôle que peuvent jouer l'enseignant et la classe d'histoire dans la formation sociale des jeunes, quant aux orientations également de l'éducation à la citoyenneté qui se voit aujourd'hui accolée à l'éducation historique.



## CONCLUSION

Nous avons amorcé cette recherche en ayant en tête plusieurs questions sur les finalités de l'histoire scolaire, notamment celles relatives à la construction de l'identité collective des élèves. Porteuse de sens pour plus d'un, l'histoire est, aux dires des responsables au Ministère de l'éducation, une discipline phare pour la construction de l'identité collective des jeunes. Nous avons alors, à la lumière de ces visées de programmes, proposé d'enquêter sur les conceptions que les enseignants d'histoire du secondaire entretiennent en regard de la place que doit tenir la classe d'histoire dans la formation identitaire de ces derniers. Et que si de telles conceptions pouvaient éclairer leurs pratiques, les activités pédagogiques mobilisées en classe avaient possiblement un impact sur leurs repères identitaires. Cela étant, nous avons postulé l'existence d'un lien entre l'enseignement reçu et la formation de l'identité collective des élèves. Plus précisément, nous soutenions qu'à un registre d'enseignement et d'apprentissage mobilisé, la formation d'un profil identitaire particulier était favorisée.

Un problème concernant les fonctions sociales de l'histoire

Peu de recherches ayant porté spécifiquement sur ces interrogations, nous avons cru bon, dans le cadre d'une recherche de type exploratoire, d'examiner le lien entre pratique enseignante et formation sociale des jeunes. S'ajoutant aux recherches relatives aux finalités et aux fonctions sociales de l'histoire enseignée, nous souhaitons observer les impacts de l'enseignement reçu selon une dominante émotive ou rationnelle sur les changements dans les profils identitaires des élèves en cours d'année scolaire. Question d'autant plus pertinente que nous avons reconnu que le contexte actuel se pose à tout le moins comme un véritable défi à quiconque veut enseigner l'histoire nationale aujourd'hui.

En effet, nous avons souligné d'entrée de jeu que le contexte de la formation des regroupements identitaires aujourd'hui est à tout le moins complexe. Les identités plurielles,



la fragilisation des mythes et des récits nationaux, la dilatation des espaces identitaires, l'influence médiatique et virtuelle sur les identités, les identités régressives et conflictuelles, la mobilisation affective des individus et le rapport ambigu entre le temps présent et la mémoire sont autant de facteurs caractérisant la donne identitaire aujourd'hui. S'ajoutait à cela un contexte particulier au Québec, où la question nationale fait partie de cette problématique. Comment désigner le collectif dans un cours d'histoire nationale au Québec, comment désigner ce « nous » également dans une situation de pluri-appartenances ?

#### Un encadrement théorique et méthodologique

Si les défis posés aux identités collectives demeurent de taille à présent, la simple définition et la compréhension de ce concept n'est pas non plus une sinécure. C'est pourquoi la démarche retenue pour effectuer cette enquête a nécessité un solide encadrement théorique. Des discours complexes sur l'identité collective en est ressorti des dimensions, soit des indicateurs guidant l'opérationnalisation de ce concept central à notre recherche. Nous avons convenu de six dimensions dans la constitution de tout identitaire collectif : un rapport à l'autre, une représentation particulière du groupe, un rapport au passé et à la mémoire, une forme de participation sociale, un fondement de l'appartenance, de même que des stratégies identitaires. Qui plus est, ces stratégies favorisant la construction d'une identité collective, conscientes ou non, sont de divers ordres et fort nombreuses. À travers également la panoplie des identités collectives, nous avons fait le constat qu'il en existait des plus exclusives au plus inclusives. De là cette idée d'un pôle primordial et à un pôle civique dans cet identitaire.

S'il fallait conceptualiser notre variable dépendante, l'exercice demeurerait tout aussi pertinent pour notre variable indépendante, à savoir l'enseignement reçu. Les recherches en psychologie cognitive nous avaient d'ailleurs indiqué que le raisonnement et le traitement des informations chez les individus relèvent de deux systèmes conceptuels. Des systèmes cognitifs donc qui ne seraient pas sans fondement didactique, car si les apprentissages relèvent parfois d'un mode sensitif et expérientiel et parfois d'une heuristique et d'un mode critique, il en va de même pour le maître de classe. Le registre d'enseignement et d'apprentissage était alors notre concept clé réunissant l'ensemble des stratégies

pédagogiques mobilisés en classe. Sans cataloguer les enseignants rencontrés, nous avons cherché à discerner une tendance émotive ou rationnelle dans cet enseignement.

Notre approche quantitative nécessitait la construction de deux outils de mesure, un questionnaire sur les conceptions des enseignants d'histoire en lien avec la problématique de l'identité, et un questionnaire destiné aux élèves de quatrième secondaire afin d'évaluer la progression de leur identité collective, de même que l'enseignement reçu au terme de l'année scolaire. La nature de cette recherche étant à la fois descriptive et corrélationnelle, nous avons dû construire des indices par attribution de scores, et ce tant pour l'enseignement reçu que pour les profils identitaires afin d'effectuer nos principaux traitements statistiques.

Des résultats : limites et quelques indications

L'échantillon de cette enquête n'était pas constitué de façon aléatoire et compte tenu de la nature exploratoire de notre recherche, les résultats obtenus ne peuvent aucunement être généralisés. Néanmoins, les quelques constats qui s'imposent de cette enquête demeurent pertinents pour éclairer à la fois la pratique et la réflexion des enseignants, de même que la réflexion sur les finalités des programmes scolaires. Au terme de la démonstration, nous sommes en mesure de confirmer en partie nos hypothèses de recherche.

Les conceptions des enseignants recueillies et la représentation des élèves de l'enseignement reçu nous indiquent que les enseignants de notre enquête présentent une plus grande tendance émotive. Quant à l'enseignement reçu, les élèves y ont vu une forte prégnance de la narration, de l'exposé de l'enseignant. Un récit qui insistait à la fois sur des moments et des personnages importants, et qui présentait également différents points de vue. Quant aux élèves, leur parcours identitaire en cours d'année indique la progression des deux pôles d'identité (primordial et civique). Nous avons enregistré des variations notables en cours d'année aux deux profils identitaires. Somme toute, plus de classes ont présenté des augmentations au profil civique, ce qui n'exclut pas que le profil primordial soit demeuré assez stable. Si nous supposons un lien entre cet enseignement reçu et la variation des profils identitaires, les corrélations effectuées nous indiquent une relation positive et significative entre le registre rationnel et une progression au profil civique. Ce qui n'impliquait pas la

disparition des dimensions primordialistes dans cet identitaire. Toutefois, les résultats à ce profil nous laissent croire que ce pôle de l'identité collective est plus difficilement influencé par l'histoire scolaire. Des identités de type primaires forgées et renforcées à la maison, à l'intérieur de la communauté culturelle, dans la cour de récréation, demeurent peut-être plus imperméables à l'influence de l'histoire et de son enseignement.

Bien que les résultats de notre enquête exposés ici rejoignent quelques constats émis par d'autres chercheurs, la nature de notre recherche nous impose certaines limites dont nous avons fait état au chapitre précédent. À tout le moins, la richesse des informations recueillies et le traitement que nous en avons fait demeurent pertinents pour alimenter les réflexions quant aux futures recherches.

#### Pertinence et contribution de la recherche

En effet, en dépit de ses limites, cette recherche n'en reste pas moins importante. Aux dires de Anne-Marie Gérin-Grataloup et Nicole Tutiaux-Guillon ce genre de recherche est peu courant :

Par contre le pôle des finalités n'est qu'exceptionnellement pris en compte dans les objets de recherche, du moins explicitement. Aucune recherche didactique ne se situe principalement sur cet objet [...] Cela signifie-t-il que la réflexion sur les finalités ne préside pas la réflexion sur l'enseignement de nos disciplines ? qu'elle fait partie d'un consensus qui ne mérite pas questionnement ?<sup>1</sup>

Ces précisions au niveau du champ de recherche viennent compléter ce qu'Henri Moniot avançait il y a de cela déjà quelques années.<sup>2</sup> Christian Laville voit plutôt deux axes

---

<sup>1</sup> Anne-Marie Gérin-Grataloup et Nicole Tutiaux-Guillon, «La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, p.8.

<sup>2</sup> Henri Moniot soutient qu'il existe essentiellement cinq types de recherche : les recherches se concentrant sur l'historique de l'enseignement de l'histoire, les recherches décrivant la pratique et les objets de l'enseignement de l'histoire, les recherches expérimentales sur la pratique de cet enseignement, la recherche portant spécifiquement sur les objets et problèmes proprement didactiques (l'intelligibilité et l'explication des faits), et enfin la recherche axée sur la conception et l'élaboration de matériel didactique. Voir «La recherche en didactique de l'histoire», *Historiens et Géographes*, no 346, 1994, pp.21-22.

dominants dans la recherche actuellement, à savoir, d'une part les recherches s'orientant sur l'apprentissage comme processus et l'apprentissage comme produit, et d'autre part, les recherches centrées sur les fonctions sociales de l'histoire. Ce deuxième axe est selon Laville « une tendance de recherche plus nouvelle, qui consiste à aller voir chez les récepteurs de l'enseignement historique les effets que cet enseignement a eu sur eux.<sup>3</sup> »

En fait, au Québec et au Canada, les plus récentes recherches ne concernent pas directement l'axe des moyens didactiques et pédagogiques employés par l'enseignant. Comme le soutiennent Alan Sears et Andrew S. Hughes : «no direct link has been established from research on teaching methods and students attitudes toward citizenship [...]»<sup>4</sup>. On s'attarde plutôt au produit, au résultat chez l'élève par ce qu'on appelle la conscience historique. De telles études demeurent au cœur des préoccupations de chercheurs comme, Jacques Caouette (2000), Peter Seixas (2000), et Jean-Pierre Charland (2003), Jocelyn Létourneau (2003), Jean-François Cardin et Marc-André Éthier (2004).

Ainsi, on aura compris que notre recherche s'intéressant à l'axe des finalités et des fonctions sociales de l'histoire fait l'objet d'intérêts sensiblement nouveaux de la part des chercheurs. Partant de ces quelques constats, il serait pertinent d'explorer quelles pratiques pédagogiques de façon plus spécifique pourraient contribuer à une identité civique, telle que le souhaitent les auteurs des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Toujours dans l'optique de se demander si à finalités souhaitées, les pratiques mises en œuvre demeurent correspondantes. Après tout, si l'identité collective est à la fois objet et sujet de l'histoire, l'histoire scolaire, qui en est le vecteur, ne mérite-t-elle pas qu'on s'y interroge encore ?

---

<sup>3</sup> Christian Laville, «La recherche empirique en éducation historique, mise en perspective et orientations actuelles», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, p.75.

<sup>4</sup> Alan Sears et Andrew S. Hughes, *loc.cit.*, p.33.

APPENDICE A

*Questionnaire d'enquête confidentiel et anonyme  
Université du Québec à Montréal  
Département d'histoire*

*L'enseignement de l'histoire et la formation de l'identité  
Questionnaire sur les conceptions des enseignants(es) d'histoire du secondaire*

*Octobre 2003*

## ***Présentation***

### **Mise en contexte**

Le programme d'études d'histoire du Québec et du Canada présentement en vigueur dans les écoles québécoises indique que l'enseignement de l'histoire devrait contribuer à la formation de l'identité sociale de l'élève. On y lit : « L'histoire devrait l'aider à découvrir l'enracinement de ces dernières [ses appartenances sociales] dans le temps, et graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient. »<sup>1</sup> De plus, la présente réforme prévoit pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté que « En tant que discipline, l'histoire et éducation à la citoyenneté [...] amène l'élève à découvrir les racines historiques de son identité sociale, à reconnaître sa place parmi les autres et, de ce fait, à réaliser son appartenance à la collectivité. »<sup>2</sup>

1. Ce questionnaire vise à connaître **vos conceptions** et **vos pratiques** relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, de même que vos opinions concernant la fonction identitaire de l'histoire scolaire. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions, votre choix étant l'expression de ce que vous pensez.
2. Les questionnaires seront strictement utilisés aux fins de la recherche. Aucune copie ne sera mise en circulation, ces documents étant confidentiels.
3. La première partie du document porte sur des renseignements généraux, la seconde partie étant le questionnaire d'opinions. Ce questionnaire comporte 15 questions.
4. Il est important de répondre à toutes les questions puisque des questionnaires incomplets changeraient les résultats de la recherche.

Merci de collaborer à cette recherche

Chantal Provost  
Étudiante à la maîtrise en histoire (didactique)

---

<sup>1</sup> MEQ, Programme d'études, *Histoire du Québec et du Canada*, IV<sup>e</sup> secondaire, 1982, p.11.

<sup>2</sup> MEQ, Programme d'études, *Histoire et éducation à la citoyenneté*, p.7.

## ***Renseignements généraux***

Les questions suivantes portent sur des renseignements généraux permettant d'approfondir les résultats. Cochez votre choix (✓) ou indiquez votre réponse dans l'espace prévu.

1. Vous êtes de sexe : féminin ( ) masculin ( )

2. Votre formation universitaire : (cochez)

- ☐ Baccalauréat en enseignement secondaire de l'histoire
- ☐ Baccalauréat en enseignement des sc. humaines au secondaire
- ☐ Baccalauréat en histoire, certificat en enseignement
- ☐ Autres : (précisez)

---



---

Formation supplémentaire (perfectionnement), études supérieures ?

---



---



---

3. Nombre d'années d'expérience comme enseignant(e) d'histoire : \_\_\_\_\_

4. Selon vous, pourquoi on apprend l'histoire à l'école secondaire ? (Expliquez en quelques mots)

---



---



---



---



---



---

### Questionnaire d'opinions

Les énoncés suivants expriment des opinions et conceptions relatives à l'enseignement de l'histoire. Les conceptions énoncées peuvent correspondre ou non à votre opinion, c'est pourquoi vous devez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacune des affirmations en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. On ne cherche pas à savoir si l'énoncé est vrai dans la réalité, mais bien s'il correspond ou non à **vos valeurs** et **vos pratiques**. Dans le questionnaire, l'expression « histoire nationale » correspond au cours d'histoire du Québec et du Canada en IV<sup>e</sup> secondaire. Répondez à toutes les questions.

	-1- Tout à fait d'accord	-2- Plutôt d'accord	-3- Plutôt en désaccord	-4- Tout à fait en désaccord
1. L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada permet de s'imprégner d'une culture nationale.	1	2	3	4
2. L'histoire est avant tout une interprétation du passé et des documents.	1	2	3	4
3. Un enseignant d'histoire efficace est celui qui allie expériences vécues et récit officiel.	1	2	3	4
4. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont confrontés à des expériences concrètes et sensibles.	1	2	3	4
5. La classe d'histoire nationale est l'occasion de se comparer aux autres nations.	1	2	3	4
6. L'enseignement de l'histoire doit refléter une pratique scientifique	1	2	3	4
7. Une bonne histoire est celle qui met l'accent sur les détails et les acteurs du passé.	1	2	3	4
8. La présente réforme des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté contribuera à la formation de citoyens compétents.	1	2	3	4
9. Enseigner l'histoire, c'est restituer avec exactitude les données du passé.	1	2	3	4
10. On apprend d'autant mieux l'histoire qu'on nous la raconte bien.	1	2	3	4
11. L'apprentissage de l'histoire doit prioritairement être orienté vers l'acquisition d'une méthodologie. (démarche historique)	1	2	3	4
12. Enseigner l'histoire, c'est faire en sorte que les élèves puissent s'identifier aux personnages de leur passé collectif.	1	2	3	4
13. Un apprentissage de l'histoire doit nécessairement s'appuyer sur la maîtrise de concepts.	1	2	3	4
14. Enseigner l'histoire nationale, c'est avant tout insister sur les événements fondateurs d'une collectivité.	1	2	3	4
15. Un enseignant d'histoire se doit d'aborder des sujets controversés en classe.	1	2	3	4



## APPENDICE B

### *À l'enseignant(e) : Consignes pour la passation du Questionnaire*

- Première section : Renseignement généraux
- Deuxième section : Questionnaire d'opinions

Le questionnaire devrait prendre une trentaine de minutes à compléter par les élèves.

- A) S'assurer que les élèves lisent bien la présentation et les consignes du questionnaire. **(page 2)**
- B) Que les élèves qui commencent à répondre à ce questionnaire le fassent jusqu'à la fin.
- C) S'assurer que les élèves **inscrivent leur nom** sur la 3<sup>e</sup> page du questionnaire. Un code (chiffres) sera par la suite attribué (par le chercheur) à l'élève afin de s'assurer de la confidentialité et de l'anonymat des copies recueillies. **Ce même code sera utilisé lors de la seconde passation pour identifier les élèves.**
- D) Que les élèves lisent sérieusement les questions avant de répondre et qu'ils répondent à toutes les questions.

GRAND MERCI !

Chantal Provost

APPENDICE C

Questionnaire anonyme et confidentiel

**Enquête sur la formation des profils identitaires des élèves de  
quatrième secondaire des écoles francophones du Québec**

Département d'histoire  
Université du Québec à Montréal  
Novembre 2003

### **Présentation et Consignes**

1. Ce questionnaire porte sur l'appartenance et l'identification des jeunes dans la société. Il vise donc à connaître ton opinion et tes préférences concernant la manière dont tu t'identifies dans la société.
2. Le questionnaire se divise en deux sections :
  - Une première partie concerne des renseignements généraux
  - Une seconde partie porte sur le questionnaire d'opinions

**Pour chacune des sections, lis attentivement les consignes avant de répondre.**

3. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous voulons seulement connaître **ta perception** et **ton opinion** sur les affirmations qui te seront proposées. Réponds sérieusement à toutes les questions sans t'attarder inutilement. Nous cherchons à obtenir ta réponse spontanée à ces questions.
4. Évite de revenir en arrière pour vérifier tes réponses. Si une question te semble difficile à répondre, réponds-y tout de même au meilleur de ta connaissance et indique-nous ta difficulté en faisant une croix (X) dans la marge, à côté de cette question.
5. Les questionnaires complétés seront strictement utilisés aux fins de cette recherche. Aucune copie ne sera mise en circulation, ces documents étant confidentiels.

Grand Merci !

Chantal Provost

<b>RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX</b>
--------------------------------

1. Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

(Une fois les copies recueillies, ton nom sera remplacé par un code (chiffres), ton questionnaire sera donc anonyme).

2. Âge : \_\_\_\_\_

3. Sexe (Encerclez) : M F

4. Nom de ton école secondaire: \_\_\_\_\_

5. Ville ou quartier où tu résides: \_\_\_\_\_

6. Quel est le pays de naissance de :

○ ton père: \_\_\_\_\_

○ ta mère: \_\_\_\_\_

7. Quelle langue utilises-tu habituellement pour communiquer avec les membres de ta famille ? (cochez ✓)

☐ Français

☐ Anglais

☐ Autre langue (spécifiez) : \_\_\_\_\_

**NE RIEN INSCRIRE DANS CETTE SECTION**

<b>CODE DE L'ÉLÈVE:</b>
-------------------------

## QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

### CONSIGNE

Tous les individus s'identifient généralement à un groupe, à d'autres membres de la société d'une manière ou d'une autre. Il est possible d'appartenir ou de s'identifier à plus d'un groupe à la fois. Par exemple, un individu peut se sentir près d'un groupe culturel, de sa famille, de sa ville, de son pays, de sa province, des autres citoyens du monde ou encore il peut se sentir attaché à sa religion, à un groupe politique, etc.

- Pour chacun des énoncés suivants, indique **ton degré d'attachement**.
- **Coche (✓)** le chiffre correspondant à ton choix.

**Je me sens particulièrement attaché(e) :**

	Tout à fait	Plutôt	Peu	Pas du tout
Au territoire de mon pays	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À un parti politique (celui de ton choix)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Aux droits et libertés garanties dans ma société	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À la culture de ma province	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À mon groupe d'amis(es)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Aux membres de ma communauté culturelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Au régime politique de mon pays	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À l'école que je fréquente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Au quartier où je demeure	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À ma religion	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Au territoire de ma province	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À ma famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
À la culture de mon pays	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

### CONSIGNES

Nous te proposons plusieurs affirmations sur ton **groupe d'appartenance** et ta **société**. Lorsqu'on mentionne le mot « société », on fait référence de manière générale à la société canadienne et québécoise dans laquelle tu vis.

**Faire partie d'un groupe d'appartenance signifie qu'un individu ressent un attachement envers un groupe.** Cet individu partage par exemple des idées, des valeurs, des traditions avec les autres membres du groupe. Voici quelques exemples de groupe d'appartenance : les Italiens, les Canadiens, les Bouddhistes, les Québécois, etc.

- Choisis d'abord ton groupe d'appartenance, le groupe qui a le plus d'importance pour toi et auquel tu t'identifies le plus.  
**INSCRIS LE NOM DE CE GROUPE :** \_\_\_\_\_
- Lorsqu'on mentionne « groupe d'appartenance » dans les énoncés, tu dois te référer au groupe que tu viens d'inscrire.
- Réponds maintenant aux questions suivantes et porte une attention particulière aux choix de réponse : 1 étant tout à fait d'accord et 4 étant tout à fait en désaccord. Coche (✓) le chiffre correspondant à ton choix.

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
1. Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société. (ex : siéger au conseil municipal de sa ville)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. La société dans laquelle je vis est ouverte et tolérante.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Je perçois mon groupe d'appartenance comme une grande famille.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Pour qu'il règne une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Je crois que mes choix d'appartenance vont changer en vieillissant.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Mes parents ont une grande influence sur mes choix d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Je n'ai jamais réfléchi à mon groupe d'appartenance, j'en fait partie tout simplement.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Je m'adapte de manière positive aux changements (ex : changer d'école, déménager).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. S'engager dans les affaires publiques et politiques (ex : faire partie d'une organisation politique) ne sert à rien.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Dans mon entourage, je connais des personnes qui sont des modèles à suivre, des personnes auxquelles j'aimerais ressembler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Il est normal de vouloir protéger et conserver certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
13. Écouter la télévision influence mes choix d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Pour faire changer les choses dans une société, il faut s'engager dans des groupes révolutionnaires.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Je me sens très attaché(e) aux symboles de mon groupe d'appartenance (ex : drapeau, chanson, leader politique, insigne, etc.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16. Je me porte aisément volontaire pour défendre des causes sociales (ex : une levée de fonds pour aider les enfants malades).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17. Mon groupe d'appartenance adhère généralement aux mêmes valeurs que moi.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18. La principale responsabilité d'un citoyen dans une société est d'aller voter.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19. Un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20. Parmi les membres de mon groupe d'appartenance, aucun ne se démarque particulièrement. (Ils se ressemblent tous d'une certaine façon).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
21. Les liens du sang, de la même origine, constituent la force d'un groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
22. Je m'implique facilement dans différents types d'activités collectives (ex : un conseil d'élèves, une campagne de financement).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
23. Les partis politiques se ressemblent tous.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
24. Il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
25. L'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
26. Je m'implique pour que mon groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible (pour qu'il puisse continuer d'exister).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
27. Il est toujours difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
28. Je m'identifie davantage aux gens de mon âge.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
29. Je suis intéressé(e) par les affaires politiques (ex : une campagne électorale).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
30. Je vois mon groupe d'appartenance comme un mode de vie et une culture.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
31. Les politiciens sont les personnes qui ont le plus de pouvoir dans la société.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
32. L'histoire de mon groupe d'appartenance est pour moi un ensemble de souvenirs, de traditions et de valeurs partagées.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
33. Je préfère ne m'impliquer qu'auprès des gens que je connais bien (ma famille, mon quartier, etc.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
34. J'ai choisi de façon autonome de faire partie de mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
35. Tout individu doit nécessairement avoir un groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
36. Être membre d'une société implique d'accepter ses devoirs et ses responsabilités.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
37. Connaître l'histoire de mon groupe d'appartenance me permet de mieux comprendre ce que je vis aujourd'hui.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
38. Lorsqu'il y a une décision collective à prendre (ex : vote à mains levées pour l'élection du représentant de classe), je suis souvent en accord avec la majorité.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
39. Je crois que tous les groupes d'appartenance ont une importance équivalente dans la société.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
40. Penser aux symboles et aux traditions de mon groupe d'appartenance fait surgir en moi une émotion.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
41. Un citoyen se doit d'être loyal envers le gouvernement (obéir aux lois).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
42. Mon groupe d'appartenance est constitué de personnes qui sont très différentes les unes des autres.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
43. Quand je pense à mon groupe d'appartenance, j'en suis fier(ère).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
44. Lorsque je sens que mon groupe d'appartenance est menacé, je me sens plus proche des membres de mon groupe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
45. Je m'informe régulièrement de l'actualité (ex : lire les journaux, écouter le bulletin de nouvelles à la télévision ou à la radio).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

MERCI BEAUCOUP DE TA COLLABORATION !

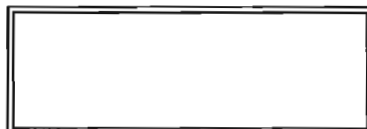


APPENDICE D

Questionnaire anonyme et confidentiel

**Enquête sur la formation des profils identitaires des élèves de  
quatrième secondaire des écoles francophones du Québec**

Département d'histoire  
Université du Québec à Montréal  
Mai 2004



## Présentation et consignes

6. Le présent questionnaire se divise en deux sections :
  - Une première partie concerne ton groupe d'appartenance et la manière dont tu t'identifies.
  - Une seconde partie porte sur ton cours d'histoire du Québec et du Canada.

**Pour chacune des sections, lis attentivement les consignes dans l'encadré avant de répondre.**

7. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous voulons seulement connaître **ta perception** et **ton opinion** sur les affirmations qui te seront proposées. Réponds sérieusement à toutes les questions sans t'attarder inutilement. Nous cherchons à obtenir ta réponse spontanée à ces questions.
8. Évite de revenir en arrière pour vérifier tes réponses. Si une question te semble difficile à répondre, réponds-y tout de même au meilleur de ta connaissance et indique-nous ta difficulté en faisant une croix (X) dans la marge, à côté de cette question.
9. Les questionnaires complétés seront utilisés strictement aux fins de cette recherche. Aucune copie ne sera mise en circulation, ces documents étant confidentiels.

Grand Merci !

Chantal Provost  
Université du Québec à Montréal

**CONSIGNES**

Nous te proposons plusieurs affirmations sur ton **groupe d'appartenance** et ta **société**. Lorsqu'on mentionne le mot « société », on fait référence de manière générale à la société canadienne et québécoise dans laquelle tu vis.

**Faire partie d'un groupe d'appartenance** signifie qu'un individu ressent un attachement envers un groupe. Cet individu partage par exemple des idées, des valeurs, des traditions avec les autres membres du groupe. Voici quelques exemples de groupe d'appartenance : les Italiens, les Canadiens, les Bouddhistes, les Québécois, etc.

- Choisis d'abord ton groupe d'appartenance, le groupe qui a le plus d'importance pour toi et auquel tu t'identifies le plus.  
**INSCRIS LE NOM DE CE GROUPE :** \_\_\_\_\_
- Lorsqu'on mentionne « **groupe d'appartenance** » dans les énoncés, tu dois te référer au groupe que tu viens d'inscrire.
- Réponds maintenant aux questions suivantes et porte une attention particulière aux choix de réponse : 1 étant tout à fait d'accord et 4 étant tout à fait en désaccord. Coche ( ✓ ) le chiffre correspondant à ton choix.

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
1. Je me sens concerné(e) lorsque quelqu'un porte atteinte (mépris, dommage) aux valeurs et aux idées de mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Peu importe les croyances et les origines, tous les individus doivent participer aux affaires publiques de la société. (ex : siéger au conseil municipal de sa ville)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. La société dans laquelle je vis est ouverte et tolérante.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Je perçois mon groupe d'appartenance comme une grande famille.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Pour qu'il règne une bonne entente dans un groupe d'appartenance, il doit y avoir une seule vision des choses.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Je crois que mes choix d'appartenance vont changer en vieillissant.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Mes parents ont une grande influence sur mes choix d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Je n'ai jamais réfléchi à mon groupe d'appartenance, j'en fait partie tout simplement.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Je m'adapte de manière positive aux changements (ex : changer d'école, déménager).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. S'engager dans les affaires publiques et politiques (ex : faire partie d'une organisation politique) ne sert à rien.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Dans mon entourage, je connais des personnes qui sont des modèles à suivre, des personnes auxquelles j'aimerais ressembler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
12. Il est normal de vouloir protéger et conserver certaines valeurs et acquis de notre groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Écouter la télévision influence mes choix d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Pour faire changer les choses dans une société, il faut s'engager dans des groupes révolutionnaires.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Je me sens très attaché(e) aux symboles de mon groupe d'appartenance (ex : drapeau, chanson, leader politique, insigne, etc.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16. Je me porte aisément volontaire pour défendre des causes sociales (ex : une levée de fonds pour aider les enfants malades).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17. Mon groupe d'appartenance adhère généralement aux mêmes valeurs que moi.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18. La principale responsabilité d'un citoyen dans une société est d'aller voter.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19. Un groupe d'appartenance est un bien précieux qu'il faut préserver.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
20. Parmi les membres de mon groupe d'appartenance, aucun ne se démarque particulièrement. (Ils se ressemblent tous d'une certaine façon).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
21. Les liens du sang, de la même origine, constituent la force d'un groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
22. Je m'implique facilement dans différents types d'activités collectives (ex : un conseil d'élèves, une campagne de financement).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
23. Les partis politiques se ressemblent tous.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
24. Il est important de raconter aux enfants l'histoire de leurs ancêtres.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
25. L'amélioration et l'avancement d'une société résident dans l'action de chacun des individus.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
26. Je m'implique pour que mon groupe d'appartenance ait la plus longue vie possible (pour qu'il puisse continuer d'exister).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
27. Il est toujours difficile d'intégrer de nouvelles personnes à mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
28. Je m'identifie davantage aux gens de mon âge.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
29. Je suis intéressé(e) par les affaires politiques (ex : une campagne électorale).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

ÉNONCÉS	1- Tout à fait d'accord	2- Plutôt d'accord	3- Plutôt en désaccord	4- Tout à fait en désaccord
30. Je vois mon groupe d'appartenance comme un mode de vie et une culture.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
31. Les politiciens sont les personnes qui ont le plus de pouvoir dans la société.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
32. L'histoire de mon groupe d'appartenance est pour moi un ensemble de souvenirs, de traditions et de valeurs partagées.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
33. Je préfère ne m'impliquer qu'auprès des gens que je connais bien (ma famille, mon quartier, etc.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
34. J'ai choisi de façon autonome de faire partie de mon groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
35. Tout individu doit nécessairement avoir un groupe d'appartenance.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
36. Être membre d'une société implique d'accepter ses devoirs et ses responsabilités.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
37. Connaître l'histoire de mon groupe d'appartenance me permet de mieux comprendre ce que je vis aujourd'hui.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
38. Lorsqu'il y a une décision collective à prendre (ex : vote à mains levées pour l'élection du représentant de classe), je suis souvent en accord avec la majorité.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
39. Je crois que tous les groupes d'appartenance ont une importance équivalente dans la société.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
40. Penser aux symboles et aux traditions de mon groupe d'appartenance fait surgir en moi une émotion.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
41. Un citoyen se doit d'être loyal envers le gouvernement (obéir aux lois).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
42. Mon groupe d'appartenance est constitué de personnes qui sont très différentes les unes des autres.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
43. Quand je pense à mon groupe d'appartenance, j'en suis fier(ère).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
44. Lorsque je sens que mon groupe d'appartenance est menacé, je me sens plus proche des membres de mon groupe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
45. Je m'informe régulièrement de l'actualité (ex : lire les journaux, écouter le bulletin de nouvelles à la télévision ou à la radio).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

## SECTION II

**CONSIGNES** : Cette section porte sur ta **perception** de ton cours d'histoire du Québec et du Canada. Elle porte sur les activités et la matière abordée en classe cette année avec ton enseignant(e) d'histoire. Aux énoncés suivants, indique la **fréquence** (le nombre de fois) qu'une activité avait lieu dans ton cours d'histoire.

- **Coche (✓)** le chiffre correspondant à ton choix sur une échelle de 1 à 4 (de **souvent** à **jamais**)
- **ATTENTION** : nous ne te demandons pas ta préférence sur les activités, mais bien d'indiquer quelles activités faisaient parties de ton cours d'histoire.

ÉNONCÉS	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
46. L'enseignant(e) organise des discussions et des débats en classe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
47. Les cours d'histoire sont consacrés à un exposé magistral (un oral) et aux explications données par l'enseignant(e).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
48. Nous abordons différents points de vue sur un sujet (autre que celui de mon enseignant (e) et de mon manuel d'histoire).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
49. L'enseignant (e) parle de ses expériences personnelles lorsqu'il donne un cours d'histoire.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
50. Nous effectuons des recherches historiques (ex : collecte d'information dans différents livres, répondre à une question d'enquête...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
51. Nos cours d'histoire font référence à ce qui se passe aujourd'hui dans le monde (l'actualité).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
52. Nous regardons des films historiques (ex : Octobre, Christophe Colomb; la découverte)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
53. Lorsque nous regardons des films, cette activité est accompagnée d'une autre activité (ex : prise de notes durant le film, discussion de groupe, composition d'un texte, etc.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
54. Nous répondons à des tests de connaissance (se rappeler les principaux événements et les dates importantes).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
55. Nous sommes invités à formuler nos propres opinions sur un sujet ou un thème de l'histoire.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
56. L'enseignant(e) d'histoire imite ou simule les gestes et les discours de certains personnages historiques.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
57. Nous analysons des documents historiques ( ex : Un lettre d'un Intendant de la Nouvelle-France)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
58. Nous exprimons nos sentiments face à un événement historique.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
59. Nous nous attardons aux personnages de l'histoire (des hommes et des femmes ayant marqués l'histoire québécoise et canadienne).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
60. L'enseignant(e) d'histoire utilise des anecdotes et des détails lorsqu'il donne des explications.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
61. Nous participons à des jeux de rôle (ex : être dans la peau d'un personnage historique) et des simulations (ex : reconstituer une assemblée du Bas-Canada).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
62. Nous faisons des liens entre la matière et nos expériences personnelles.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Répondez par OUI ou par NON (✓) aux questions suivantes DURANT L'ANNÉE, DANS LE CADRE DE NOTRE COURS D'HISTOIRE :			
63.	a) Nous avons visité un ou des sites historiques ou des musées d'histoire. b) ➤ <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> Lors de ces visites ou après celles-ci nous avons discuté de leur contenu ( les thèmes abordés, les personnages ou événements représentés dans les expositions). Ou encore nous avons répondu à des questions, écrit un texte, effectué d'autres recherches sur le sujet, etc.	Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>  Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>  Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
64.	a) Un conférencier a été invité en classe (ex : un ancien combattant de la Seconde Guerre mondiale). b) ➤ <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> Nous avons discuté en classe de cette rencontre avec le conférencier. Nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de cette conférence.	Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>  Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>  Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
65.	a) Nous avons lu un roman historique(ou récit) ( <u>Dans le cadre de notre cours d'histoire</u> ). b) ➤ <u>Seulement si tu as répondu oui en a)</u> Nous en avons discuté en classe, ou encore nous avons analysé de manière écrite ou orale le contenu de ce roman historique.	Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>  Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>  Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
66.	Nous avons effectué des recherches en généalogie (ex : effectuer un arbre généalogique, aborder ton histoire familiale ou celle de ta communauté).	Oui <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Non <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

67. Parmi les termes suivants, lequel (UN SEUL CHOIX) ton enseignant(e) d'histoire utilise-t-il (elle) le plus souvent pour parler des personnes faisant parties de l'histoire du Québec et du Canada ? Cochez (✓)

La société ☐<sub>1</sub>

La nation ☐<sub>2</sub>

Les citoyens ☐<sub>3</sub>

La patrie ☐<sub>4</sub>

68. Parmi les groupes d'événements et thèmes suivants, auxquels avez-vous consacré le plus de temps ? Cochez UN groupe d'événements (✓)

La Conquête, les rébellions, la crise d'Octobre. ☐<sub>1</sub>

Le développement du parlementarisme, l'adoption de la constitution et de différentes lois. ☐<sub>2</sub>

L'Arrivée des immigrants, la culture des peuples autochtones, les traditions et les mœurs françaises et anglaises. ☐<sub>3</sub>

Des personnages comme Christophe Colomb, Lord Durham, René Lévesque. ☐<sub>4</sub>

**MERCI BEAUCOUP DE TA COLLABORATION !**



## APPENDICE E

### LETTRE D'AUTORISATION ENVOYÉE AUX PARENTS

Montréal, 18 octobre 2003

Chers parents,

Je sollicite par la présente la participation de votre enfant à une recherche scientifique, poursuivie dans le cadre d'étude de deuxième cycle en didactique de l'histoire (enseignement de l'histoire) et devant menée à la rédaction d'un mémoire de maîtrise.

Ce projet de recherche porte sur l'enseignement de l'histoire en quatrième secondaire et la construction de l'identité collective des élèves. La recherche tente d'examiner comment la classe d'histoire peut contribuer à la formation de l'identité des jeunes, ce que souhaite d'ailleurs le programme d'études en vigueur dans les écoles québécoises. La direction de cette recherche est assurée par Robert Martineau, professeur de didactique au département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal.

Pour la poursuite de ce projet, votre enfant sera appelé à répondre à un questionnaire (deux fois durant l'année scolaire) portant essentiellement sur sa perception de la société et sur ses identifications (à quoi et comment il s'identifie socialement). La première passation aura lieu fin novembre, début décembre 2003 et la seconde au mois de mai 2004. Votre enfant est libre de participer à cette enquête, mais sachez que votre collaboration serait grandement appréciée. Une telle recherche pourrait contribuer à améliorer la connaissance de l'enseignement reçu et la connaissance relative au développement social de votre enfant. Si votre enfant participe à cette enquête, sa copie de questionnaire sera strictement utilisée aux fins de cette recherche. Les questionnaires des élèves seront rendus anonymes, c'est-à-dire que le nom de votre enfant sera remplacé par un code (chiffres) lors du traitement des résultats. Les questionnaires complétés ne seront jamais mis en circulation.

Je vous remercie de votre collaboration. Veuillez accepter l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Chantal Provost  
Étudiante à la maîtrise

Robert Martineau, Ph.D.  
Directeur de recherche

.....

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_  
J'autorise mon enfant à participer à cette recherche

Signature des parents : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAPHIE

### **Théorisation sur l'identité**

BERND, Zilà, «Identités composites: écritures hybrides», dans *L'identitaire et le littéraire dans les Amériques*, Bernard Andrès et Zilà Bernd (dir.), Montréal : Éditions Nota Bene, 1999, pp.17-29.

BLOOM, William, *Personal identity, national identity and international relations*, Cambridge : Cambridge University Press, 1990, 194p.

BRETON, Raymond, «From ethnic to civic nationalism : English Canada and Quebec», *Ethnic and Racial Studies*, vol.11, no.1, janvier 1988, pp.85-102.

CASTELLS, Manuel, *Le pouvoir de l'identité. L'ère de l'information vol.2*, Paris : Fayard, 1999, 538p.

CANDAU, Joël, *Mémoire et identité*, Paris : PUF, 1998, 225p.

CANET, Raphaël, *Du sentiment national au nationalisme : étude sociologique de la genèse et de l'affirmation de l'identité nationale québécoise*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2002, 366p.

CHAMARAT, Gabrielle (dir.), *Identités individuelles, identités collectives*, actes de colloque de Caen 1995, Caen : Presses universitaires de Caen, 1998, 254p.

CHAUCHAT, Hélène et Annick Durand-Delvigne, *De l'identité du sujet au lien social*, Paris : PUF, 1999, 298p.

CHEBEL, Malek, *La formation de l'identité politique*, Paris : PUF, 1986, 223p.

CLARET, Philippe, *La personnalité collective des nations. Théories anglo-saxonnes et conceptions françaises du caractère national*, Bruxelles : Bruylant, 1998, 463p.

CORNELL, Stephen et Douglas Hartmann, *Ethnicity and Race. Making identities in a changing world*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 1998, 282p.

DAVIS, Thomas C., «Revisiting Group Attachment: Ethnic and National Identity», *Political Psychology*, vol.20, no.1, 1999, pp.25-47.

DELAMATER, John et al., «On the nature of national involvement : a preliminary study», *The Journal of Conflict Resolution*, vol.XIII, no.3, 1969, pp.320-357.

DRESSLER, Wanda et al. (eds.), *Les nouveaux repères de l'identité collective en Europe*, Montréal : L'Harmattan, 1999, 284p.

EDER, Klaus et al., *Collective Identities in Action. A Sociological approach to ethnicity*, Brulington : Astigate Publishing Limited, 2002, 189p.

FORTIN, André, *Produire la culture, produire l'identité ?*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 2000, 264p.

FUMAROLI, Marc, «« Je est un autre » : Leurres de l'identité», *Diogène*, # 177, 1997, pp.116-128.

GELLNER, Ernest, *Nations et Nationalisme*, Paris : Payot, 1983, 208p.

GUILBERT, Lucille, «De l'identité ethnique à l'interculturalité : points de vue ethnologiques», dans Lucille Guilbert et Normand Labrie, *Identité ethnique et interculturalité. État de la recherche en ethnologie et sociolinguistique*, Rapports et mémoires de recherche du Célat, Université Laval, no.16, 1990, pp.1-31.

HABERMAS, Jürgen, *Après l'État-Nation, une nouvelle constellation politique*, Paris : Fayard, 2000, 149p.

HOBBSBAWM, Eric, *On History*, New York : New Press, 1997, 305p.

-----, *Nations et nationalisme depuis 1870*, traduction Dominique Peters, Paris : Gallimard, 1990, 249p.

JURT, Joseph, «L'identité nationale: une fiction, une construction ou une réalité sociale», dans Chrisitan de Montlibert (dir.), *Sur l'identité*, Regards Sociologiques, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1998, pp.37-50.

KIROS, Teodros, «Autonomy and Identity in History: a Philosophical Perspective» dans *The Promise of Multiculturalism. Education and autonomy in the 21<sup>st</sup> Century*, George Katsiaficas et Teodros Kiros (ed.), New York : Routledge, 1998, pp.56-71.

KOHN, Hans, *Nationalism : Its meaning and history*, Princeton : D. Van Nostrand Company, 1965, 191p.

KYMLICKA, Will, «Démocratie libérale et droits des cultures minoritaires», dans France Gagnon et al. (dir.), *Pluralisme citoyen et éducation*, Montréal : L'Harmattan, 1996, pp.25-51.

LACROIX, Michel, *Le culte de l'émotion*, Paris : Flammarion, 2001, 190p.

LANTHIER, Pierre et Guildo Rouso (dir.), *La culture inventée, les stratégies culturelles au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle*, Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture, 1992, 369p.

McGINN, Noel F., «Education, Democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education», *Comparative Education Review*, vol.40, # 4, 1996, pp.341-357.

MICHAUD, Guy (dir.), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles : Complexe et Paris : Presses universitaires de France, 1978, 254p.

MUCCHIELLI, Alex, *L'identité*, coll. Que sais-je, Paris : PUF, 1986, 127p.

ÖZKIRIMLI, Umut, *Theories of nationalism, a critical introduction*, New York : St-Martin's Press, 2000, 251p.

PAGÉ, Michel, «Citoyenneté et pluralisme de valeurs», dans France Gagnon et al. (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal : L'Harmattan, 1996, pp.165-188.

PALTI, Élias José, «The nation as a problem: historians and the "national question"», *History and Theory*, no.46, 2001, p.324-346.

RÉMI-GIRAUD, Sylvianne et Pierre Rétat, *Les mots de la nation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1996, 321p.

RENAN, Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ? Et autres essais politiques*, Paris : Presse Pocket, 1992, 316p.

SAVOIE, Étienne, *Les noms que l'on se donne. Processus identitaire, expérience commune et inscription publique*, Montréal : L'Harmattan, 2001, 174p.

SCHEIBE, Karl E., «The Psychology of national identity», dans Theodore R. Sarbin and Karl E. Scheibe, *Studies in Social Identity*, New York : Praeger Publisher, 1983, pp.121-143.

SCHNAPPER, Dominique, *La communauté de citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris : Gallimard, 1994, 228p.

-----, «Beyond the Opposition : Civic Nation versus Ethnic Nation», dans Jocelyne Couture, Kai Nielsen et Michel Seymour (eds.), *Rethinking Nationalism, Canadian Journal of Philosophy*, vol. 2, Calgary : University of Calgary Press, 1998, pp.219-234.

SINGER, Brian C. J., «Cultural versus contractual nations: Rethinking their Opposition», *History and Theory*, vol.35, no.3, 1996, pp.309-337.

TAP, Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat, 1986, 490p.

TAYLOR, Charles, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, traduit de l'américain par Denis Armand Canal, Paris : Aubier, 1994, 143p.

TURGEON, Laurier, Jocelyn Létourneau et Khadiyatoulah Fall, *Les espaces de l'identité*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1997, 324p.

WURGAFT, Lewis D., «Identity in World History : A Postmodern Perspective», *History and Theory*, vol.34, no.2, 1999, pp.67-85.

ZAVALLONI, M., «L'identité sociale subjective et l'étude du caractère nationale», *Ethnopsychologie*, no.2-3, 1974, pp.145-154.

### **Fonction identitaire de l'histoire**

ANSART, Pierre, «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé», dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne : Peter Lang, 1984, pp.57-75.

APPLEBY, Joyce, Lynn Hunt & Margaret Jacob, «History makes a nation», dans *Telling the Truth about History*, New York : Norton, 1994, pp.91-125.

BÉDARIDA, François, «La responsabilité sociale de l'historien», *Diogène*, no.168, Octobre-Décembre 1994, pp.3-8.

DIORIO, Joseph A., «The Decline of History as a Tool of Moral Training», *History of Education Quarterly*, vol.25, no.1/2, 1985, pp.71-101.

FLORESCANO, Enrique, «La fonction sociale de l'histoire», *Diogène*, no.168, 1994, pp.43-51.

FOWLER, Robert, «Teaching Consciousness in Canada : The Role of Mythology and History», *Canadian Social Studies*, vol.29, # 2, 1995, pp.63-65.6.

GRIFFITH, Bryan, *Traditional American History Texts: The Search for Alternatives*, paper presented at the Annual Meeting of the American Historical Association, 29 décembre 1990, 15p.

LAVILLE, Christian, «À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle», *Traces*, vol.38, no.4, 2000, pp.18-26.

MASSERET, Jean-Pierre, «La politique de mémoire au service de la citoyenneté», *Historiens et Géographes*, # 562, 1998, pp.237-240.

POQUET, François, «Un musée d'histoire culturelle comparée : l'Historial de Péronne», dans *Identité nationale et enseignement de l'histoire*, Claude Carpentier (dir.), Paris : L'Harmattan, 1999, pp.29-41.

VOLGER, Jean, *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?*, coll. Questions d'éducation, Paris : Hachette, 1999, 191p.

### Recherches sur l'identité et le développement

AMOUDRU, Nathalie, *Apprentissage et identité sociale*, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF éditeur, 2000, 125p.

BOSMA, Harke A. et al., *Identity and development. An interdisciplinary Approach*, London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, 1994, 204p.

BOYES, Michael C. et Michael Chandler, «Cognitive Development, Epistemic Doubt, and Identity Formation in Adolescence», *Journal of Youth and Adolescence*, vol.21, no.3, 1992, pp.277-303.

BRON, Agnieszka, *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning. The role of Language and Culture*, Paper presented at European Perspectives on Life History Research : Theory and Practice of Biographical Narratives, Genève, 7-10 mars 2002, 20p.

BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture*, traduction d'Yves Bonin, Paris : Retz, 1996, 255p.

CARRINGTON, Bruce et Geoffrey Short, «What Makes a Person British ? Children's conceptions of their national culture and identity», *Educational Studies*, vol.21, no.2, 1995, pp.217-238.

COMEN, Paul, «Mentioning the War : Does studying World War II make any difference to pupils' sense of British achievement and Identity ?», *Teaching History*, 96, 1999, pp.39-41.

DAVIDSON, Ann Locke, *Making and Molding Identity in schools. Student Narratives on Race, Gender and Academic Engagement*, Albany : State University of New York Press, 1996, 257p.

DYSON, Anne Haas, «Cultural Constellations and Childhood Identities : On Greek Gods, Cartoon Heroes, and the Social Lives of Schoolchildren», *Harvard Educational Review*, vol.66, no.3, 1996, pp.471-495.

EPSTEIN, Seymour et al., «Irrational Reactions to Negative Outcomes : Evidence for Two Conceptual Systems», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.62, no 2, 1992, pp.328-339.

GOVER, Mark R., *Negotiating Borders of Self and Other : Schools as Sites for the Construction of Identity*, Paper presented at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Santa Monica, 19-21 Juin 1997, 17p

HALL, Tom et al., «Self, Space and Place: youth identities and citizenship», *British Journal of Sociology of Education*, vol.20, no.4, 1999, pp.501-513.

HAHN, Carole L., *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship*, New York : State University of New York Press, 1998, 304p.

KLACZYNSKI, Paul A. et al., «Adolescent Identity : Rational vs. Experiential Processing, Formal Operations, and Critical Thinking Beliefs», *Journal of Youth and Adolescence*, vol.27, no.2, 1998, pp.185-207.

LAUTIER, Nicole, «L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents», dans *L'histoire et ses fonctions, une pensée et des pratiques au présent*, Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), Paris : L'Harmattan, 2000, pp.127-147.

MUXEL, Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris : Presses de Science Po, 2001, 190p.

NEWMAN, Barbara M. et Philip R. Newman, «Group Identity and Alienation : Giving the We Its Due», *Journal of Youth and Adolescence*, vol.30, no.5, Octobre 2001, pp.515-538.

SORIN, Noëlle, «La formation culturelle des jeunes, entre leur culture et l'identité collective», *Vie pédagogique*, # 118, 2001, pp.26-28.

TOZZI, Michel (dir.), *Vers une socialisation démocratique*, Les Cahiers du CERFEE, Université Paul-Valéry – Montpellier III, no.15, 139p.

### **Recherches et écrits en didactique de l'histoire**

AUDIGIER, François, *L'éducation à la citoyenneté*, coll. Enseignants et Chercheurs Synthèse et mise en débat, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, 127p.

ALLIEU, Nicole, «De l'histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire», dans *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Michel Develay (dir.), coll. Pédagogies, Paris : ESF éditeur, 1995, pp.123-162.

EWANS, Hunter et Kieran Egan (eds.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York and London : Teachers College Press, , 1995, 238p.

GÉRIN-GRATALOUP, Anne-Marie et Nicole Tutiaux-Guillon, «La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp.5-11.

GLASSIE, Henry, «The Practice and Purpose of History», *The Journal of American History*, vol.81, # 3, 1994, pp.961-968.

LAUTIER, Nicole, «Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp.61-68.

-----, *À la rencontre de l'histoire*, coll. Éducation et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1997, 240p.

LAVILLE, Christian, «La recherche empirique en éducation historique, mise en perspective et orientations actuelles», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp.69-82.

MARTINEAU, Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris : L'Harmattan, 1999, 400p.

NATIONAL COUNCIL FOR HISTORY EDUCATION, *Advancing History Education in American Schools. A symposium at the Library of Congress. Panel 3.*, Occasional Paper, Westlake, 1996, 14p.

SHAVER, James P. (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York : Macmillan Publishing Company, 1991, 661p.

SHROCK, Alice Almond et Randall Shrock, «Engaging the Past», *The Journal of American History*, vol.81, # 3, 1994, pp.1093-1098.

### **Mémoire et histoire (épistémologie)**

BÉDARIDA, François, «L'histoire, entre science et mémoire», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'histoire aujourd'hui*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, 1999, pp.335-342.

-----, «Praxis historique et responsabilité», *Diogène*, no.168, 1994, pp.3-9.

-----, «La mémoire contre l'histoire», *Esprit*, no.193, 1993, pp.7-13.

BOUCHARD, Gérard, «La science historique comme anthropologie sociale : Plaidoyer pour une méthodologique» dans David Carr et al., *La philosophie de l'histoire et la pratique historique aujourd'hui*, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 1982, pp.3-17.

CANDAU, Joël, «Mémoires et Amnésies collectives» dans Joël Candau, *Anthropologie de la mémoire*, Coll. Que-Sais-je, Paris : Presses universitaires de France, pp.56-87.

CHESNEAUX, Jean, *Du passé faisons table rase ?*, Paris : Maspéro, 1976, 189p.

COURTOIS, Stéphane, «Archives du communisme : mort d'une mémoire, naissance d'une histoire», *Le débat*, no.77, 1993, p.145-156.

DOSSE, François, *L'histoire*, Paris : Armand Colin, 2000, pp.184-198.

DOSSE, François, *L'histoire ou le temps réfléchi*, Paris : Hatier, 1999, 79p.



FRYKENBERG, Robert Eric, *History and Belief. The foundations of historical understanding*, Cambridge : Wm.B. Eerdmans Publishing Co., 1996, 377p.

HALBWACHS, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : PUF, 1952, 296p.

HUTTON, Patrick, «Recent Scholarship on Memory and History», *The History Teacher*, vol.33, no.4, 2000, pp.533-548.

JODELET, Denise, «Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire», *Bulletin de psychologie*, Tome XLV, no 405, 1992, pp.239-259.

LE GOFF, Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris : Gallimard, 1988, 409p.

LÉONARD, Yves (dir.), «La mémoire, entre histoire et politique», *Cahiers français*, juillet-août, no.30, 2001, 95p.

MATHIEU, Jacques et Jacques Lacoursière, *Les mémoires québécoises*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1991, 383p.

NORA, Pierre, «La loi de la mémoire», *Débat*, no.78. 1994, pp.187-191.

RICOEUR, Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 2000, 675p.

-----, «Entre mémoire et histoire», *Projet*, no.248, 1996, pp.7-16.

RUNAO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, France : Science humaines, 1998, 394p.

ROUSSO, Henry, *La hantise du passé*, Paris : Textuel, 1998, 143p.

-----, *Le syndrome de Vichy, (1944-198--)*, Paris : Le Seuil, 1987, 384p.

TODOROV, Tzvetan, «Ni banalisation, ni sacralisation, Du bon et mauvais usage de la mémoire», *Le Monde diplomatique*, avril, 2001 pp.10-11.

-----, «La vocation de la mémoire.», *Cahiers français*, no.30., juillet-août 2001, pp.3-7.

VERLAC, Martine (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, 1998, 99p.

### **La question identitaire au Québec et au Canada**

BEAUCHEMIN, Jacques «Dire *Nous* au Québec», *Bulletin d'histoire politique*, vol.11, no.2, hiver 2004, PP.151-159.

BLISS, Michael, «Privatizing the Mind: The Sundering of Canadian History, The Sundering of Canada», *Journal of Canadian Studies*, vol.26, # 4, 1992, pp.5-17.

BOUCHARD, Gérard, *Genèse des nations et cultures du nouveau monde*, Montréal : Boréal, 2000, 530p.

-----, «Le Québec et le Canada comme collectivités neuves. Esquisses d'étude comparée», *Recherches sociographiques*, 39, no.2-3, mai-décembre 1998, pp.219-248.

-----, «La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme «paradigme» de la société québécoise», *Cahiers de recherche sociologique*, no.25, 1995, pp.79-99.

BOURQUE, Gilles et Jules Duchastel, *L'identité fragmentée. Nation et citoyenneté dans les débats constitutionnels canadiens 1941-1992*, Montréal : Fides, 1996, 383p.

BRANDT, Gail Cuthbert, «Canadian National Histories: Their Evolving Content and Uses», *The History Teacher*, vol. 30, no.2, 1997, pp.137-144.

-----, «National Unity and The Politics of Political History», *Journal of Canadian History Association*, # 3, 1992, pp.3-11.

CLARK, Penny, «Clio in the Curriculum: The Jury is Out», *Canadian Social Studies*, vol.32, # 2, 1998, pp.45-48.

COMEAU, Robert et Bernard Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery : Septentrion, 1998, 160p.

DUMONT, Fernand, *Genèse de la société québécoise*, Montréal : Boréal, 1993, 400p.

DUMONT, Micheline, «Pour sortir de l'ambiguïté», *Bulletin d'Histoire politique*, vol.5, # 1, 1996, pp.16-30.

HEBERT, Yvonne et Michel Pagé, «Research Initiatives in Citizenship Education», *Education Canada*, vol. 40, # 3, 2000, pp.24-27.

KAPLAN, William, *Belonging, The meaning and Future of Canadian Citizenship*, Montréal & Kingston : McGill-Queen's University Press, 1993, 387p.

LAMONDE, Yvan, «Pourquoi penser l'américanité du Québec ?», *Politique et Sociétés*, vol 18, # 1, 1999, pp.93-98.

LAVILLE, Christian, «La guerre des récits: débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire», dans *L'histoire et ses fonctions, une pensée et de pratiques au présent*, Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), Paris : L'Harmattan, 2000, pp.151-164.

-----, «History taught in Quebec is Not Really that Different From the History taught Elsewhere in Canada», *Canadian Social Studies*, vol.31, # 1, 1996, pp.22-24.

LÉGARÉ, Anne, «L'Américanité» : une pensée de l'alignement culturel», *Argument*, vol.4, # 1, 2001, pp.164-176.

LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Passer à venir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal : Boréal, 2000, 194p.

-----, «L'avenir du Canada : par rapport à quelle histoire ?», *Canadian Historical Review*, vol.81, no.2, 2000, pp.230-259.

-----, «Sur l'identité québécoise francophone», dans *L'identitaire et le littéraire dans les Amériques*, Bernard Andrès et Zilá Bernd (dir.), Montréal, Éditions Nota Bene, 1999, pp.51-62.

-----, «Des récits d'histoire», *Bulletin d'histoire politique*, vol.4, no.3, 1996, pp.69-75.

-----, «La production historique courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle», *Recherches sociographiques*, vol.36, no.1, 1995, pp.9-45.

-----, *La question identitaire au Canada francophone, récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'université Laval, 1994, 292p.

MACLURE, Jocelyn, «Identité et politique: penser la nation politique à l'ère des identités multiples», *Possibles*, printemps-été 2000, pp.229-238.

MARTINEAU, Robert «Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de «raisons communes»», dans N. Tutiaux-Guillon, et D. Nourrisson (dir.), *Identités, Mémoire, conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 83-100.

-----, «Du patriote au citoyen éclairé...L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté», dans R.Comeau et B.Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp.45-56.

MATHIEU, Geneviève, *Qui est québécois ? Synthèse du débat sur la redéfinition de la nation*, Montréal : VLB éditeur, 2002, 140p.

MCANDREW, Marie, Caroline Tessier et Guy Bourgeault, «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations», *Revue Française de Pédagogie*, # 121, 1997, pp.57-77.

OSBORNE, Brian S., *Paysage, mémoire, monuments et commémoration : l'identité à sa place*, Déclaration de principe commandée par le ministère du patrimoine canadien pour le séminaire d'identité et de diversité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, 2001, 50p.

OSBORNE, Ken, «Catalyst or Caterpillar? On the State of History in Canada», *Canadian Social Studies*, vol.34, # 2, 2000, pp.14-18.

-----, «'Our History syllabus has us gasping': History in Canadian Schools: past, present and future», *Canadian Historical Review*, vol.81, # 3, 2000, pp.404-435.

PERIN, Roberto, «National Histories and Ethnic History in Canada», dans Département de sociologie de l'UQÀM (eds.), *Ethnicité et nationalismes*, coll. Cahiers de recherche sociologique, no.20, Montréal : Université du Québec à Montréal, 1993, pp.113-128.

RICHARDSON, George, «The Love that Dare Not Speak its Name: Nationalism and Identity in the Alberta Social Studies 10 Curriculum», *Canadian Social Studies*, vol.31, # 3, 1997, pp.138-141

SEARS, Alan, «What Research Tells us About Citizenship Education in English Canada», *Canadian Social Studies*, vol.30, # 3, 1996, pp.121-127.

-----, «Citizenship Education and Current Educational Reform», *Journal of Education*, vol.21, no.2, 1996, pp.123-142.

STANLEY, Timothy J., «Nationalist Histories and Multiethnic Classrooms», *Education Canada*, 2002, pp.12-15.

THÉRIAULT, Joseph-Yvon «La mise à distance comme cautionnement d'une mémoire honteuse sur le Canada français», *Bulletin d'histoire politique*, vol.11, no.2, hiver 2004, pp.160-165.

-----, «L'américanité comme effacement du sujet québécois», *Argument*, vol.3, # 1, 2001, pp.136-144.

### **La pratique enseignante**

APEIQ, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal : APEIQ inc, 2002, 193p.

ALLIEU-MARY, Nicole et Nicole Tutiaux-Guillon, «La vérité historique en débat», *Cahiers pédagogiques*, Février, # 401, 2002, pp.35-37.

CALLAN, Eamonn, «Beyond Sentimental Civic Education», *American Journal of Education*, 102, 1994, pp.192-221.

CARTER, Kathy, «The place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education», *Educational Researcher*, vol.22, no.1, 1993, pp.5-12.

CHARLIER, Evelyne, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles: De Boeck, 1989, 154p.

EVANS, Ronald W., «Educational Ideologies and the Teaching of History», dans *Teaching and Learning in History*, Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds), New Jersey (Hillsdale) : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994, pp.171-207.

-----, *Meaning in History: Philosophy and Teaching*, Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco, 1989, 33p.

DOYLE, Walter et Kathy Carter, «Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, vol.35, no.2, 2003, pp.129-137.

GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun, «Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, no.23, 1991, pp.207-218.

HAMER, Lynne, «A folkloristic approach to understanding teachers as storytellers», *Qualitative Studies in Education*, vol.12, no.4, 1999, pp.363-380.

KIERNAN, Henry, «Teaching Civic Identity and Civic Writing», *Social Education*, vol.56, # 1, 1991, pp.9-12.

LEMKE, Jay, «Personal narrative and Academic discourse. Tools for making meaning», *Liberal Education*, vol.78, no.3, 1992, pp.28-33.

LEVSTIK, Linda S., «Narrative Constructions: Cultural Frames for History», *Social Studies*, vol.86, 1995, pp.113-116.

LEVSTIK, Linda S. et Christine C. Pappas, «New directions for studying historical understanding», *Theory and Research in Social Education*, vol.XX, no.4, 1992, pp.369-385.

MARZOUK, Abdellah, John Kabano et Pauline Côté, *Éduquer à la citoyenneté, guide pédagogique*, Québec, Les Éditions Logiques, 2000, 124p.

McCULLY, Allan et al., «“Don’t worry, Mr. Trimble. We can handle it” Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics», *Teaching History*, no.106, 2002, pp.6-12.

MOUGNIOTTE, Alain, *Pour une éducation au politique. En collège et lycée*, Paris : L’Harmattan, 1999, 200p.

MASSON, Michelle, «Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain», *Études de linguistique appliquée*, # 106, 1997, pp.161-173.

NIEMI, Richard G. et Jane Junn, *Civic Education. What makes students learn*, New Haven and London : Yale University Press, 1998, 204p.

O'CONNOR, John S. and Robert M. Como, «History on Trial : The Case of Colombus», *Magazine of History*, vol.12, no.2, hiver 1998, p.45-47.

PATRICK, John J., *Education for Engagement in Civil Society and Government*, sur ERIC/CHESS digest page, <http://www.Indiana.edu/%7Essdc/digest.htm>, 1998.

PHILLIPS, Robert et al., «Four Histories, One Nation ? History Teaching, Nationhood and a British Identity», *Compare*, vol. 29, # 2, 1999, pp.153-169.

PHILLIPS, Robert, «Thesis and antithesis in Tate's views on nation, culture and identity», *Teaching History*, # 86, 1997, pp.30-33.

RAVITCH, Diane, «Who Prepares Our History Teachers ? Who should Prepare Our History Teachers ?», *The History Teacher*, vol.31, no.4, 1998, pp. 495-503.

RÉMOND, René, «Le patriotisme à l'école dans la France de 1997», *Historiens et Géographes*, # 562, 1998, pp.261-270.

SANSONE, Stephen C., «Get Your Students Involved in Civics», *Social Education*, vol.63, # 4, 1999, pp.228-232.

SMITH, Stacy, «Morality, Civics, and Citizenship: Values and Virtues in Modern Democracies», *Educational Theory*, vol.59, no.3, 2000, pp.405-418.

STEARNS, Peter N., «The Thematic and Comparative Structure of the New Course», *History Teacher*, vol.32, # 2, 1999, pp.277-281.

TORNEY-PURTA, Judith, «An International Perspective on the NAEP Civics Report Card», *Social Studies*, vol.91, # 4, 2000, pp.148-150.

-----, «Comparative Perspectives on Political Socialization and Civic Education», *Comparative Education Review*, vol.44, # 1, 2000, pp.88-95.

-----, «Links and Missing Links Between Education, Political Knowledge and Citizenship», *American Journal of Education*, vol.105, # 4, 1997, pp.446-457.

WEINSTEIN, Jack, «Facing History and Ourselves», *High School Magazine*, vol.5, no.2, 1997, pp.44-49.

WHITE, Rodney M., «How Thematic Teaching can Transform History Instruction», *Clearing House*, vol.68, no.3, 1995, pp.160-162.

### Études sur la conscience historique chez les jeunes

BARTON, Keith C. et Linda S. Levstik, «“It Wasn’t a Good Part of History”: National Identity and Students’ Explanations of Historical Significance», *Teachers College Record*, vol.99, # 3, 1998, pp.478-513.

CHARLAND, Jean-Pierre, *Les élèves, l’histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d’élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec : Les Presses de l’Université Laval, 2003, 333p.

ÉTHIER, Marc-André et Jean-François Cardin, «Résultats préliminaires du projet: La conscience citoyenne des jeunes au Québec», *Traces*, vol.42, no.3, mai-juin 2004, pp.17-24.

JEWSIEWICKI, Bogumil et Jocelyn Létourneau (dir.), *Identités en mutation socialités en germination*, Québec : Les Éditions du Septentrion, 1998, 230p.

-----, *Les jeunes à l’ère de la mondialisation, Quête identitaire et conscience historique*, Québec : Les Éditions du Septentrion, 1998, 434p.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole et Marie-Josée Mousseau, *Les jeunes et l’histoire. Identités, valeurs et conscience historique. Enquête européenne « Youth and History »*, Paris : Institut Nationale de Recherche Pédagogique, 1998, 173p.

WRZOSEK, Wojciech, «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique», dans *L’histoire et ses fonctions, une pensée et des pratiques au présent*, Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), Paris : L’Harmattan, 2000, pp.113-126.

### Ouvrages de méthodologie

BAILEY, Kenneth D., *Typologies and Taxonomies. An Introduction to classification Techniques*, Thousand Oaks : Sage Publications, 1994, 90p.

ELRICH, Oded and Richard J. Shavelson, «The search for correlations between measures of teacher behavior and student achievement: measurement problem, conceptualization problem, or both ?», *Journal of Education Measurement*, vol.15, no.2, 1978, pp.77-89.

FORTIN, Marie-Fabienne, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal : Décarie, 1996, 379p.

FOX, William, dans *Statistiques sociales*, Québec : Les Presses de l’Université Laval, 1999, 374p.

ROGOSA, David, Robert Floden and John B. Willett, «Assessing the Stability of Teacher Behavior», *Journal of Educational Psychology*, vol.76, no.6, 1984, pp.1000-1027.

SELLTIZ, Claire, Lawrence S. Wrightsman, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, traduit par David Bélanger, Montréal : Les éditions HRW, 1977, 606p.

VANDER MAREN, Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, 502p.

WILLETT, John B. «Measuring Change : What Individual Growth Modeling Buys You, on Harvard Graduate school of education», selected papers on the Measurement of Change, <http://gseacademic.harvard.edu/>

-----, «Questions and Answers in the Measurement of Change», dans E.Z. Rothkopf (ed.), *Review of Research in Education*, 15: (1988-89), pp.345-422.

Dassa, Clément (1973). *Le problème de la fidélité de la mesure du changement dans les sciences humaines*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Montréal, 112p.

KARSENTI, Thierry, *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 1993, 183p.

### **Documents officiels**

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, «Les structures pédagogiques du système scolaire. B- les programmes d'études et les services éducatifs», *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, p.147-150.

Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 110p.

Département de l'instruction publique, «Méthodologie de l'enseignement de l'histoire», *Programmes des écoles normales de langue française*, Québec, mars 1962, p.102-109.

Département de l'instruction publique, «Histoire du Canada», dans *Programmes d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959, p.481-498.

Direction du matériel didactique, *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada, 4<sup>e</sup> secondaire, formation générale et professionnelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p.65-66.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 80p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès*, Québec : Ministère de l'éducation, 1997, 151p.



Ministère canadien des Approvisionnements et des Services, *L'identité canadienne : des valeurs communes*, Gouvernement du Canada, 1991, 26p.

Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'études, *Histoire du Québec et du Canada*, 4<sup>e</sup> secondaire, avril 1982, 67p.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1<sup>er</sup> cycle : le domaine de l'univers social*, 2002, 29p.

PÉPIN, Jean-Luc et John P. Robarts, *Se retrouver : observations et recommandations*, Ottawa : Commission de l'unité canadienne, 1979, 60p.